Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8170725
Centre d'intérêt: 72

Plessis-Bélair, Ginette.

La communication orale au primaire / Ginette Plessis-Bélair. -- [Montréal] : Université de Montréal, Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire, 1981.
131 p. ; 28 cm. -- (Le Français à l'école primaire. Recherches et essais ; 3)

Bibliographie: p. [121]-131.

ISBN 2-920156-03-9

Cote Dewey: 372.6'22/P726c Cote LC: PE/2066

Descripteur(s): *Français (Langue) *Langue parlée *Expression orale *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Gagné, Gilles *Oraliens, les *Cent tours de Centour, les

L'étude tente de cerner les éléments de base ou les "composantes" inhérentes à l'enseignement du français oral dans les classes du primaire. En se basant sur la classification de Gagné, l'auteur étudie concrètement les différences et les ressemblances du français oral et écrit et fait ressortir la spécificité de la langue orale. Puis elle examine certaines pédagogies de l'enseignement du français oral au primaire, en fonction de l'importance qu'elles accordent à l'apprentissage du système linguistique (Oraliens, Cent tours de Centour, les exercices structuraux), au développement de l'habileté à communiquer (Programme de français, 1979), et à la pédagogie intégrée (Français III). Cette mise en parallèle des éléments spécifiques au français oral et à la pédagogie permet de dégager et de définir les composantes de la didactique de l'oral: activité d'expression, de compréhension, de dialogue, de développement linguistique et le retour.

Type de document: r
Financement: Bénéficiaire - Université de Montréal
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGES
Programme(s) de subvention - PPMF
Auteur de l'analyse: gc

EDUQ 8170125

La communication orale au primaire

Ginette Plessis-Bélair

Recherches et essais
Numéro 3

Le français à l'école primaire

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
P.P.M.F. primaire

E D U Q 8170725

LE FRANÇAIS À L'ÉCOLE PRIMAIRE
SÉRIE : RECHERCHES ET ESSAIS
NUMÉRO 3

LA COMMUNICATION ORALE AU PRIMAIRE

GINETTE PLESSIS-BELAIR

PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT DES MAÎTRES DE FRANCAIS AU PRIMAIRE
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
1981

Conception graphique de la page couverture: Daniel Bergeron

Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention octroyée par le Ministère de l'éducation du Québec au Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire (P.P.M.F.) de l'Université de Montréal.

Dépôts légaux
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISBM 2-920156-03-9

© Centre de diffusion, Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire, Université de Montréal, 1981.

responsables du Centre de diffusion: Suzanne Fortin
Claude Germain
Elca Tarrab

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS 7

INTRODUCTION 9

PREMIER CHAPITRE: VERS UNE SPECIFICATION DU FRANCAIS ORAL... 13

1.1 Langage, langue, parole 15

1.2 Langue orale / langue écrite 16

1.2.1 Différences 20
a) Matériaux de base 20
b) Morphologie 21
c) Lexique 23
d) Syntaxe 24

1.2.2 Ressemblances 25
a) Correspondances phono-graphique 25
b) Lexique 26
c) Morphologie et syntaxe 26
d) Partage de niveaux de langue 27
e) Influences réciproques 27
f) Une certaine permanence 28

1.2.3 Spécificité de la langue orale 29

1.3 Communication humaine 31

1.4 Communication orale / communication écrite 38

1.4.1 Différences 38
a) La situation 38
b) Les référents situationnels 40
c) Les mouvements kynésiques 41
d) La présence du récepteur 42
e) L'immédiateté de l'oral 43
f) L'irréversibilité de l'oral 44
g) Les types de communication 44

1.4.2 Ressemblances 46
a) Partage des éléments du schéma de la communication 46
b) L'auto-correction 47

1.4.3 Spécificité de la communication orale 48

1.5 Synthèse 49

DEUXIEME CHAPITRE: L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS ORAL 53

2.1 Pédagogie centrée sur le système linguistique 55

2.1.1 Enseignement traditionnel 55

2.1.2 Les Oraliens et les 100 tours de Centour 57

2.1.3 Les exercices structuraux 59

2.1.4 La pédagogie centrée sur le système linguistique et la spécificité de l'oral 63

2.2 Pédagogie centrée sur la communication linguistique 65

2.2.1 Le "nouveau" programme 67
a) La présentation 67
b) Le programme de français (1979) et l'oral 70
c) Les trois niveaux de développement du programme de français et l'oral..... 71
1. développement des habiletés 71
2. développement des connaissances 75
3. développement des techniques 77

2.2.2 La pédagogie centrée sur la communication linguistique et la spécificité de l'oral 77

2.3 Pédagogie intégrée 78

2.3.1 Toresse 80

2.3.2 Français III 82
a) La discrimination et l'analyse auditive 84
b) Le système de transcription phonétique 85
c) L'analyse du langage 85
d) Sensibilisation aux diverses façons d'utiliser le français comme code linguistique et social.... 88
e) Etude des phénomènes reliés à la communication orale en particulier et à tout système de communication en général 89

2.3.3 La pédagogie intégrée et la spécificité de l'oral... 90

2.4 Synthèse 91

TROISIEME CHAPITRE: LES COMPOSANTES D'UNE DIDACTIQUE DE L'ORAL AU PRIMAIRE 95

3.1 Définition du terme "composante" 96

3.1.1 Importance d'une identification des composantes ... 98

3.1.2 Composantes de l'oral et composantes d'une didactique de l'oral 99

3.2 Composantes de l'oral 99

3.2.1 Le code 100

3.2.2 L'utilisation du code 100

3.2.3 Les circonstances d'utilisation du code 102

3.3 Composantes d'une didactique de l'oral 103

3.3.1 Activité de développement linguistique 103

3.3.2 Activité d'expression 106

3.3.3 Activité de compréhension 107

3.3.4 Activité de dialogue 108

3.3.5 Le retour 109

3.4 Tableau synthèse 110

CONCLUSION 115

BIBLIOGRAPHIE 121

Cette recherche a été menée dans le but de recueillir différentes données concernant le français oral et son enseignement au primaire. A partir de ces données, nous avons tenté de faire ressortir les principales composantes d'une didactique de l'oral et par la suite de suggérer une organisation cohérente et utilisable en classe de ces composantes.

Ce document est suivi d'une bibliographie qui dépasse largement la liste des auteurs cités dans le texte. L'objectif en était d'offrir un outil qui informe le lecteur des principaux ouvrages qui traitent de ce sujet.

Cet ouvrage, bien que théorique, se voudrait une amorce propice à une réflexion sur l'enseignement du français oral. Il s'adresse essentiellement aux enseignantes du primaire désireuses de se faire une idée d'ensemble des fondements d'une pédagogie de l'oral, compte tenu du programme de français du primaire (1979).

Nous devons souligner ici qu'il s'agit d'un texte remanié du rapport de recherche qui a fait l'objet d'un mémoire de maîtrise, à la Faculté des sciences de l'éducation, de l'Université de Montréal.

Nous profitons de l'occasion pour remercier à nouveau M. Gilles Gagné qui fut, à l'époque, notre directeur de recherche et qui a su nous prodiguer de précieux conseils tout au long de la rédaction du mémoire.

Nous tenons également à remercier M. Claude Germain dont l'enthousiasme et la compétence nous a permis de remanier ce mémoire en vue d'une diffusion plus large.

Enfin on ne saurait passer sous silence le travail de correctrice efficace et inlassable de Mme Elca Tarrab ainsi que la participation de Mme Michèle Coulombe sans qui la réalisation concrète de ce document aurait été difficile.

INTRODUCTION

Le français oral a longtemps été confondu avec le français écrit. Depuis que l'école existe l'enseignement du français écrit a toujours été prépondérant et l'on postulait, plus ou moins consciemment, que bien écrire permettait par la suite de bien parler. Aujourd'hui, par contre, l'enseignement du français oral surgit comme un entité parmi les différents éléments de l'enseignement du français. F. Fillol et J. Mouchon (1977; 3) écrivent:

> *"Le primat de l'écrit n'aurait cependant pas pu être sujet à discussion si les études linguistiques n'avaient pas montré l'importance de l'oral."*

Cette importance de l'oral a surgi lorsque des linguistes comme Saussure en Europe et, quinze ans plus tard, Bloomfield en Amérique se sont intéressés à la langue non plus dans sa seule perspective écrite mais également dans sa perspective orale. Pourtant dans l'enseignement du français langue maternelle on n'a réagi que beaucoup plus tard à cet apport: ce qui peut expliquer que les bases de la didactique du français oral restent fragiles, éparses et parfois même incohérentes.

En effet, il y a peu de données sur le domaine et encore moins de documents généraux sur ce qu'est l'enseignement du français oral au primaire. Pourtant ce type de documents de base est indispensable à une pédagogie suivie et cohérente où il est important d'avoir une idée d'ensemble de la matière à enseigner, avant de commencer à en morceler l'étude en petites unités d'apprentissages.

Il existe quelques documen s sur le sujet, mais aucun ne s'attache à préciser quelles seraient les "composantes" de l'enseignement du français oral, dans son ensemble. Certains mettent l'emphase sur l'enseignement de la communication, d'autres, sur les exercices structuraux; certains partent du postulat que l'enfant sait déjà parler lorsqu'il arrive à l'école, d'autres, qu'il faut lui apprendre à parler; certains préconisent une séparation complète de l'enseignement du français oral et du français écrit, d'autres veulent atteindre un "certain niveau" de la langue orale qui permettrait de passer facilement de l'un à l'autre.

Que doit-on retenir de ces affirmations? Y a-t-il un "fil conducteur" qui relie toutes ces assertions apparemment contradictoires? En d'autres termes, quels seraient les éléments de base ou les "composantes" inhérentes à l'enseignement du français oral dans les classes du primaire? C'est la question à laquelle nous souhaitons répondre. Nous pensons qu'il y a des "composantes" de base de l'enseignement du français oral et qu'il serait souhaitable de les identifier et de les définir.

La notion de "composante" se dissocie, dans notre esprit, des objectifs à atteindre et des moyens à prendre dans un enseignement

efficace du français oral; elle leur est antérieure. Cette recherche se propose d'identifier plus clairement ce que nous entendons par "composante". Nous tenterons également de définir chacune des composantes qui seront identifiées.

Cependant il paraît nécessaire de se demander au préalable si le français oral a une spécificité propre, et si oui, à quel(s) niveau(x) elle se situe. Le premier chapitre sera consacré à l'étude de cet aspect du problème.

Le second chapitre permettra de décrire les différentes approches pédagogiques de l'enseignement du français oral et de constater dans quelle mesure elles tiennent compte des éléments de spécificité identifiés au premier chapitre.

Au troisième chapitre, nous mettrons en parallèle les éléments spécifiques du français oral et les traits essentiels des approches pédagogiques. Cela devrait permettre de dégager et de définir des composantes de la didactique de l'oral.

Les éléments qui seront traités ici le seront de façon globale. Nous avons choisi cette démarche parce qu'elle a le mérite de faire des liens entre différentes données et, nous l'espérons, d'établir un peu plus de cohésion dans cet ensemble.

PREMIER CHAPITRE

VERS UNE SPECIFICATION DU FRANCAIS ORAL

Le premier chapitre va permettre d'examiner la spécificité du français oral et de ses composantes. On pourrait croire que la définition du français oral est clairement établie depuis déjà un bon moment puisque l'enseignement spécifique de cette matière est officiellement au programme dans les écoles du Québec depuis la parution du programme-cadre du Ministère de l'éducation en 1969. Pourtant, il n'en est rien et les chercheurs hésitent encore à donner une définition complète du français oral.

C'est pourquoi il semble légitime, avant même de considérer les différentes approches pédagogiques suggérées, de chercher à comprendre sur quels principes sont basées ces approches et par conséquent sur quelle spécification du français oral on a fondé ces approches.

Dans le but de clarifier notre terminologie, les notions de langage - langue - parole seront précisées. Ces précisions apportées, nous seront plus à l'aise pour considérer la comparaison: langue

orale / langue écrite, qui semble être un moyen privilégié de préciser la spécificité de l'oral.

Nous étudierons la comparaison oral / écrit au niveau du système linguistique, niveau le plus observable et le plus fréquemment étudié par les chercheurs jusqu'à ce jour, puis nous examinerons la comparaison oral / écrit au niveau du moyen de communication qu'ils représentent. Ce qui nous amènera en fait à détailler quelque peu les éléments linguistiques et les éléments paralinguistiques qui font partie d'une réalisation orale ou écrite.

La considération de ces différents éléments permettra de faire ressortir des différences et des ressemblances entre l'oral et l'écrit. De cette étude, nous dégagerons une spécificité de l'oral très certainement sommaire car une étude complète et approfondie de la spécificité de l'oral ferait en soi l'objet d'une ou même de plusieurs recherches linguistiques et psychologiques.

Cependant, dans l'état actuel des connaissances, on peut parvenir à une description suffisante de la spécificité de l'oral, pour permettre par la suite de mieux évaluer et de dégager des composantes valables.

1.1 LANGAGE, LANGUE, PAROLE

Bien que la définition de chacun de ces termes soit déjà connue, il semble important de reprendre à notre compte ces définitions et plus particulièrement la différence entre langue et parole. Car ces notions seront souvent sous-jacentes chez les auteurs dans les choix qu'ils font ou dans les explications qu'ils fournissent.

Un des premiers linguistes qui aurait tenté de définir ces notions dans le but de préciser l'objet de la linguistique est Ferdinand de Saussure. Pour lui, le langage est un amalgame à cheval sur plusieurs domaines et qui se situe à la fois au plan physique, physiologique et psychique, en plus d'appartenir au domaine individuel et social. Le langage est une faculté qu'ont les êtres humains de communiquer entre eux.

Saussure distingue dans le langage deux aspects. Le premier aspect qu'il identifie est celui de la langue qu'il reconnaît comme une partie essentielle du langage. Il définit la langue comme le produit social du langage et comme un ensemble de conventions nécessaires adopté par une collectivité pour permettre aux individus de s'exprimer.

Le second aspect du langage, Saussure le nomme: la parole. La parole devient alors l'autre partie du langage, celle qui contient du langage tout ce que la langue n'est pas. La parole, c'est la

manière individuelle et momentanée qu'utilise un individu pour réaliser physiquement la langue mais avec toutes les possibilités qui sont propres à l'individu. En résumé Saussure écrit (1960; 37):

> *"L'étude du langage comporte donc deux parties: l'une, essentielle, a pour objet la langue, qui est sociale dans son essence et indépendante de l'individu; cette étude est uniquement psychique; l'autre secondaire, a pour objet la partie individuelle du langage, c'est-à-dire la parole y compris la phonation: elle est psycho-physique."*

Ces précisions entre le langage, la langue et la parole nous intéressent dans la mesure où l'enseignement du français oral semble parfois refléter un choix face à l'un ou l'autre de ces concepts.

1.2 LANGUE ORALE / LANGUE ECRITE

Dans la même démarche de précision de termes que nous menons avec le dessein de parvenir à une certaine spécification du français oral, nous sommes amenée à définir la langue orale en l'opposant à la langue écrite. Ce n'est certes pas le seul moyen de spécification, mais il est d'autant plus intéressant, que dans la réalité de l'école, objet de nos préoccupations, la langue orale et la langue écrite se confondent souvent, au profit de la langue écrite d'ailleurs.

Dans ce qui va suivre nous nous inspirons d'un article de Hubert Séguin intitulé "La compréhension et l'expression écrite dans les méthodes de français, langue seconde" (1973).

Une langue ne peut se retrouver que sous deux formes possibles: la forme orale et la forme écrite. Selon les écoles de linguistiques l'une des formes peut être considérée comme prioritaire ou égale à l'autre.

Saussure, pour sa part, en comparant les deux formes donne à la langue orale une primauté sur l'écrit (1960; 45):

> *"Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts; l'unique raison d'être du second est de représenter le premier; l'objet linguistique n'est pas défini par la combinaison du mot écrit et du mot parlé; ce dernier constitue à lui seul cet objet. Mais le mot écrit se mêle si intimement au mot parlé dont il est l'image, qu'il finit par usurper le rôle principal; on en vient à donner autant et plus d'importance à la représentation du signe vocal qu'à ce signe lui-même."*

Mais comme nous l'avons mentionné plus haut, toutes les écoles linguistiques ne s'entendent pas à ce sujet. En particulier l'école de Prague où Josef Vachek, entre autres, parle d'égalité des deux formes. Pour Vachek, l'oral et l'écrit servent à l'expression de la pensée et sont par conséquent d'égale importance. Seuls la situation et les besoins des utilisateurs déterminent le choix d'une forme ou de l'autre.

William Haas, en Angleterre, est du même avis mais parle, pour sa part, de "bilinguisme" des utilisateurs d'une langue. Pour Haas, si l'on veut passer de l'oral à l'écrit ou l'inverse, l'on doit "traduire" d'une forme à l'autre. Cela ne va pas sans difficulté puisqu'il y a asymétrie des correspondances entre les deux langues (1970; 42-42):

> *"One way be tempted to conclude that, once bilinguism is complete - which is fairly common with regard to writing and speech - we should translate with equal facility in either direction. This, however, is generally not the case. The correspondences with which we operate within any given alphabetic convention are found to favour either one direction or the other. This asymetry of effort is easily explained,... It derives from an asymetry in the correspondences between the two languages."*

Il semble bien que pour certains linguistes l'oral et l'écrit soient considérés comme des langues à part entière où l'écrit n'est plus un système de représentation de l'oral mais "*le signe direct de la réalité au même titre que l'oral*" (Séguin). Il devient alors compréhensible qu'un message soit "traduit" de façon différente selon la forme oral ou écrite sous laquelle il se présente. Ce qui implique comme le notera Séguin la "*traduction libre*" ou la reformulation.

Par contre d'autres linguistes maintiennent des rapports plus étroits entre l'oral et l'écrit. C'est le cas de Georges Mounin pour qui l'écrit se présente comme un "codage substitutif de l'oral" (1975; 131):

"... il ne faudra jamais perdre de vue que l'écriture n'est au départ, qu'un codage substitutif de messages qui se sont trouvés d'abord élaborés sous une forme parlée."

Ce rapide tour d'horizon des différentes tendances en linguistique a pour but de noter, au profit de l'enseignement, que les linguistes reconnaissent l'oral et l'écrit comme des systèmes distincts, indépendamment des rapports qu'ils établissent entre ces deux systèmes. Ce qui nous semble un apport considérable dans la justification du développement de pédagogies distinctes en oral et en écrit.

Dans le but de préciser davantage les caractéristiques de l'oral par rapport à celles de l'écrit, voyons à un niveau plus concret quelques-unes de leurs différences et de leurs ressemblances. Nous diviserons l'étude en quatre parties reprenant ici la classification de Gilles Gagné (1974) dans son étude du Système de la langue française, où il fait une analyse comparative de la langue parlée et de la langue écrite. Sa classification au niveau linguistique est la suivante:

matériau de base - morphologie - lexique - syntaxe.

1.2.1 DIFFERENCES

a) Matériaux de base

Ce qui se perçoit en langue orale, c'est d'abord la suite sonore, alors qu'en langue écrite ce qui se voit, c'est la suite graphique. Pierre Léon (1977; 9) écrit à ce sujet:

> *"Quelle que soit la part de créativité intervenant dans l'oral, il est certain qu'en définitive ce qui le distingue nettement de l'écrit, c'est son caractère vocal."*

Mais cette émission de voix ne va pas sans articulation, sans débit, sans pause, sans intonation...: éléments qui caractérisent l'aspect prosodique de la langue orale. Alors qu'en langue écrite, les conventions de ponctuation ne sont à la limite qu'un pâle reflet des nombreuses variations de ton et d'accent présentes dans les énoncés de la langue orale.

Les considérations de Jean-Claude Chevalier et Simone Delesalle (1977; 52) sur la distinction entre la langue orale et la langue écrite vont dans le même sens:

> *"Le canal oral présente avec le canal écrit des différences spécifiques dans sa texture même: le message est continu, coupé seulement par des pauses; il est accentué et intoné, il est perçu par l'ouïe; alors que l'écrit se présente comme une ligne discontinue, ordonnée dans la page en paragraphes, ponctuée, formée de caractères déchiffrés par l'oeil."*

De plus, tout comme le phonème est le matériau de base de la langue orale, c'est la lettre qui est le matériau de base de la langue écrite. Phonèmes et lettres, nous le savons, ne correspondent pas toujours, c'est ainsi que, par exemple, un phonème pourra être représenté tantôt par une lettre, tantôt par plusieurs; c'est le cas, entre autres, du phonème [o]. Il n'y a pas de correspondance bi-univoque entre le phomène et la lettre, c'est d'ailleurs une des raisons qui explique les difficultés de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

b) Morphologie

Nous nous inspirons ici d'un texte de Gagné (1974; 5) afin de noter quelques différences dans les alternances phonologiques porteuses de traits grammaticaux entre le français oral et le français écrit.

Nous savons par exemple qu'en français oral les marques du nombre et du genre sont parfois absentes alors qu'en français écrit, elles peuvent toujours être identifiées. Dans l'exemple /ilmarʃ/ ou /ilzmarʃ/ seul le contexte peut nous indiquer, à l'oral, s'il s'agit d'un singulier ou d'un pluriel, alors que l'écrit distinguera il marche et ils marchent. De même dans l'exemple /sɔ̃namievny/ seul le contexte indiquera à l'oral s'il s'agit d'un féminin ou d'un masculin, alors que l'écrit distinguera son amie est venue et son ami est venu.

Un autre point de non-équivalence entre le français oral et le français écrit réside dans le nombre de personnes morphologiques verbales. En français écrit, nous reconnaissons six personnes: je, tu, il, nous, vous, ils, alors qu'en français oral, la tendance est de réduire à cinq le nombre de personnes en substituant volontiers la troisième on à la quatrième nous.

Enfin, à titre de dernier exemple, nous connaissons tous la plus fréquente locution négative écrite discontinue:

ne + verbe + pas	ne fume pas
ou	
ne + auxilliaire + pas + participe passé	ne sois pas suivi

En français oral nous retrouverons la même négation, mais simplifiée, c'est-à-dire qu'il y aura omission de ne ce qui donnera:

verbe + pas	/fympɑ/
ou	
auxilliaire + pas + participe passé	/swapɑsyivi/

La liste des exemples pourrait s'allonger, mais nous ne tenons ici qu'à souligner qu'il y a également au niveau morphologique certaines différences entre le français oral et le français écrit.

c) Lexique

Le lexique est peut-être la partie du système linguistique que la langue orale et la langue écrite se partagent le plus étroitement. Cependant si tous les mots utilisés à l'écrit se retrouvent parfois à l'oral, le contraire ne semble pas se produire dans tous les cas. Denise François (1977; 33) parle, à titre d'exemple, des "phatèmes":

> *"... les adultes, comme les enfants, disposent à l'oral d'un vocabulaire, de "tournures" - comme on dit -, de "phatèmes" (éléments comme "dis donc" qui servent à maintenir le contact, à garder la parole, à meubler les temps d'hésitation...) qui sont caractérisables et admissibles, dans une certaine mesure, comme des traits non écrits liés aux situations de communication orale."*

Il y a également un vocabulaire du français oral que nous pouvons retrouver dans les conversations familières mais que des tabous verbaux interdiront d'utiliser dans d'autres types de conversations et, à plus forte raison, en français écrit. Le français écrit étant essentiellement basé sur les dictionnaires, nous savons que ces mots plus ou moins tabous du français oral ont tendance à y être oubliés.

C'est peut-être d'ailleurs une des raisons qui nous porte facilement à croire que le français écrit établi depuis longtemps (dans les dictionnaires) comprend un vocabulaire plus étendu que n'importe quel parler. Or, écrit H.A. Gleason (1969; 339):

"C'est en partie une illusion. L'opinion publique et même les linguistes professionnels ont notoirement sous-estimé les vocabulaires des langues parlées."

Nous ne reprendrons pas ici la discussion des linguistes sur les rapports entre l'oral et l'écrit, mais nous noterons simplement qu'au niveau du lexique le français oral et le français écrit ont une certaine proportion de vocabulaire différent.

d) Syntaxe

Au niveau de la syntaxe nous pouvons également identifier certaines différences. Nous inspirant, de nouveau, du document de Gagné (1974;6) nous soulignerons, tout d'abord, que l'ordre habituellement attendue dans la phrase écrite est du type: S - V - C. Le français oral présentera plutôt en premier lieu ce sur quoi l'attention de l'esprit s'est portée sans préciser s'il s'agit d'un sujet, d'un complément, d'un adjectif, etc.

Il faut noter que le français oral exprime souvent les liens syntaxiques de façon implicite, alors que le français écrit le fait habituellement de façon explicite.

De plus, on remarquera le caractère syntaxiquement toujours achevé du français écrit contrairement au français oral dont les structures sont souvent en formation ou inachevées.

Il y a donc encore à ce niveau une différence notable entre le français écrit et le français oral. Cependant, peut-on parler de deux systèmes totalement distincts?

1.2.2 RESSEMBLANCES

Même si une volonté de mieux connaître le français oral conduit à chercher les différences entre l'oral et l'écrit et même si les recherches ont surtout fait état des différences, ressortent néanmoins des ressemblances que l'on ne saurait ignorer.

a) Correspondances phono-graphiques

Comme nous l'avons mentionnné plus haut, le phonème et la lettre ne correspondent pas toujours. Cependant, il faut reconnaître que les systèmes d'écriture sont souvent fondés sur des unités de la langue parlée. John Lyons (1968; 33) écrit à ce sujet:

> *"Dans la description de la langue parlée, le linguiste constate généralement qu'il doit reconnaître trois types d'unités (et beaucoup d'autres bien entendu): les sons, les syllabes et les mots. Tous les systèmes courants d'écriture ont l'une des ces trois unités comme unité de base: les systèmes alphabétiques sont basés sur les sons; les systèmes syllabiques sur les syllabes; les systèmes idéographiques sur les mots."*

Il y a des correspondances: à partir des lettres, on peut oraliser le mot et inversement.

b) Lexique

En général, quand il y a un même mot à l'oral et à l'écrit, il renvoie au même référent. Les signifiants différents, comme par exemple, livre et bouquin ont un même signifié.

Gagné (1974; 6), traitant des différences lexicales entre la langue orale et la langue écrite, note au passage un certain vocabulaire commun:

> *"Au niveau du vocabulaire, les différences entre français oral et français écrit sont tout aussi réelles. Les deux modes possèdent bien sûr un vocabulaire commun. Des sous-ensembles du vocabulaire sont cependant presque exclusifs à un mode et d'autres sont à tout le moins plus fréquents dans un mode que dans l'autre."*

c) Morphologie et syntaxe

On peut considérer que la langue orale et la langue écrite ont partiellement le même système morphologique et syntaxique mais qu'ils se réalisent différemment. A titre d'exemple, au niveau morphologique, le pluriel est marqué à l'oral et à l'écrit mais il l'est de façon différente; de même au niveau syntaxique on peut dire que partant d'une même structure profonde l'oral et l'écrit se réalisent de façon différente en structure de surface.

d) Partage de niveaux de langue

Gleason écrit (1969; 341):

> *"L'un des effets d'une langue écrite standard bien établie est la création d'une forme de discours proche d'une transposition orale de la langue littéraire."*

C'est ainsi que l'on entendra des gens dits "cultivés" utiliser dans certaines circonstances une langue orale littéraire très près effectivement de la langue écrite.

Inversement, on peut trouver dans la langue écrite des transpositions plus ou moins stylisées d'éléments lexicaux, morphologiques et syntaxiques, propres à la langue orale... il suffit de lire les pièces de Michel Tremblay.

e) Influences réciproques

Il n'est pas sûr que tous les systèmes d'écritures s'inspirent directement de dialectes d'abord oralisés. Il se pourrait que certains systèmes de type idéographique n'utilisent pas d'intermédiaire entre les idées à transmettre et leur système de représentation graphique. Ce serait le cas du système idéographique chinois, compris par l'ensemble des chinois qui pourtant sont loin de parler tous le même dialecte.

Mais, indépendamment de ces considérations, l'assertion de Gleason nous semble juste en ce qui concerne le système d'écriture phonographique tel que nous le connaissons en français. Gleason écrit (1969; 341):

> *"De même que les dialectes contribuent à la formation d'une langue écrite standard, de même cette dernière exerce une influence sur le dialecte, produisant une convergence également sur ce plan."*

f) Une certaine permanence

Une expression bien connue mourra sans doute dans un avenir plus ou moins rapproché. Cette expression affirme que: les paroles s'envolent mais que les écrits restent...

Depuis l'avènement de l'audio-visuel qui permet de voir et d'entendre un individu parler, cette affirmation est devenue moins évidente. Paul Rivenc écrit (1971; 55):

> *"Depuis que la parole est susceptible d'être recueillie très facilement, et transformée en document, qu'on peut la faire entendre, réentendre, et la diffuser à l'infini, elle exerce une influence aussi décisive que celle qu'exerça la langue écrite grâce à l'imprimerie."*

Sans nous attarder à parler comme Rivenc "d'influence décisive", nous pouvons tout de même affirmer que l'audio-visuel permet de fixer l'oral de façon permanente et de l'étudier à volonté comme le document écrit le permet.

1.2.3 SPECIFICITE DE LA LANGUE ORALE

A la suite des constatations que nous venons de faire sur les différences et les ressemblances entre le français oral et le français écrit, nous ne sommes pas en mesure de déterminer s'il s'agit là de deux langues distinctes ou de deux ensembles de la langue possédant une intersection commune.

Cependant il nous semble possible, à ce point-ci de l'étude, de constater que le français oral et le français écrit sont des systèmes distincts qui se particularisent au plan même de leur "tissu" linguistique, c'est-à-dire au niveau, comme nous l'avons vu, du matériau de base, de la morphologie, du lexique et de la syntaxe.

Même si des rapports peuvent s'établir entre l'oral et l'écrit en termes, par exemple, d'influences réciproques, il nous paraît clair que nous sommes en présence de systèmes qui peuvent être considérés de façon autonome. Les dialectes oraux peuvent très bien se développer sans le support de l'écrit. C'est le cas par exemple des langues amérindiennes qui existent

encore de nos jours sans pour autant que les Amérindiens aient développé de système écrit. De même les systèmes d'écritures peuvent très bien se fixer en s'éloignant de plus en plus des dialectes oraux. C'est le cas par exemple de la langue latine qu'on étudiait encore récemment dans les textes en sachant très bien que cette langue était une langue morte utilisée par aucune communauté linguistique depuis longtemps et qui était fort différente au temps où elle était un outil de communication orale. L'exemple limite de ce phénomène nous semble donné dans le développement de certains systèmes idéographiques qui n'ont aucun recours à la langue parlée, comme nous l'avons déjà mentionné au sujet du système idéographique chinois.

De plus, nous nous demandons si certaines ressemblances relevées ne témoigneraient pas plutôt d'une volonté longtemps maintenue de modeler le français oral sur le français écrit, que d'une évolution "naturelle" de l'oral (ex.: partage de niveaux de langue).

Par contre il existe un tronc commun partiel entre les deux systèmes (ex.: une partie du lexique) et il nous semble que cette information doit être également retenue même dans la perspective de précision d'une didactique de l'oral.

Jusqu'ici nous avons considéré le français oral et le français écrit au plan de leur système linguistique. De façon plus globale nous savons que le français oral et le français écrit sont des moyens de communication, nous verrons donc maintenant ce qui les différencie ou les rassemble au plan du moyen de communication.

1.3 COMMUNICATION HUMAINE

La communication est un vaste champ d'étude. Depuis une quarantaine d'années nous assistons à l'évolution graduelle de la recherche dans cette discipline de pointe. Nous pouvons constater l'intérêt qu'elle suscite si nous examinons simplement les cours offerts en communication dans différents domaines comme la sociologie, la psychologie, l'anthropologie, les sciences politiques, l'éducation, le journalisme, le "marketing", la philosophie, les sciences sociales ou encore la communication. On comprendra que le concept de communication étudié dans les différents domaines mentionnés plus haut est analysé par le truchement du domaine concerné et fait souvent appel à des approches différentes, ce qui entraîne des définitions différentes de la communication.

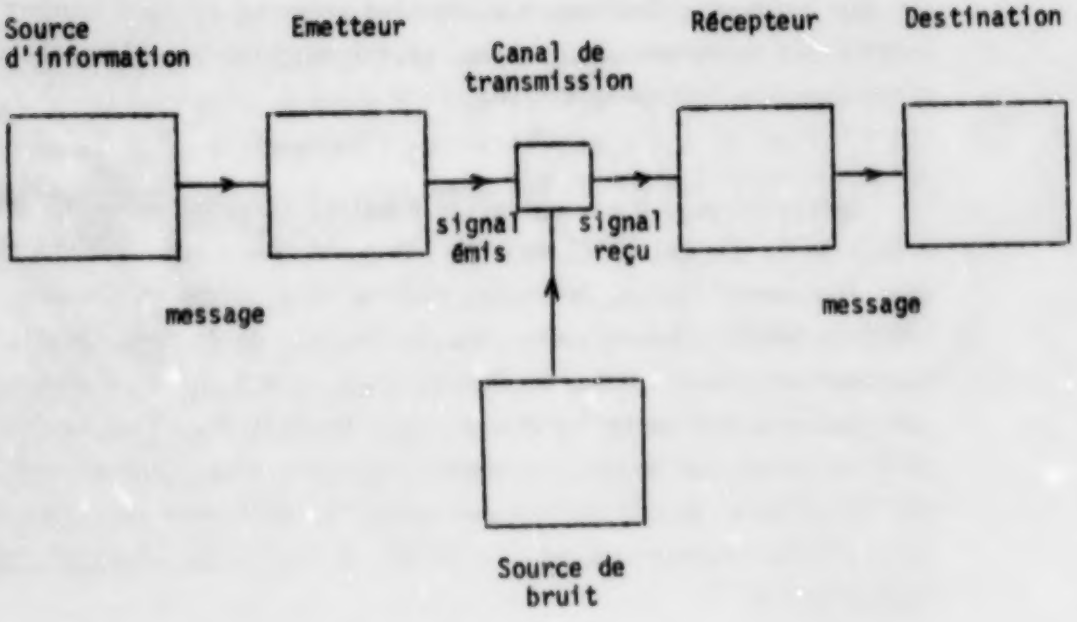
Qu'est-ce que la communication humaine? Le problème de la définition de la communication humaine est aussi vieux que la civilisation elle-même. Platon, Aristote, Cicéron et d'autres philosophes grecs et latins considéraient déjà les aspects de la communication humaine sous l'appellation de "rhétorique". Quant aux approches scientifiques modernes de définition de la communication, elles ne peuvent être retracées que depuis les années quarante. Nous n'entreprendrons pas ici l'étude de ces différentes approches mais nous renvoyons le lecteur à un document de Nan Lin (1973) intitulé: The Study of Human Communication.

Pour notre part nous reprendrons le modèle, sinon le plus connu, du moins le plus utilisé présentement, ne serait-ce qu'au plan terminologique, dans le domaine de l'éducation, c'est-à-dire celui de

Claude F. Shannon et de Warren Weaver (1949) dont nous reproduisons le schéma:

TABLEAU 1

Schéma d'un système général
de la communication



Shannon et Weaver ont réalisé une application d'un modèle de génie électrique à la communication humaine. Nan Lin (1973; 4) écrira que leur modèle ajoute la composante "Bruit" aux autres éléments de la communication humaine.

Dans une lecture linéaire du schéma, on remarquera tout d'abord que le point de départ du circuit de communication est la SOURCE d'INFORMATION. Cette source, écrit Weaver (1949, 1975; 35), choisit le message désiré parmi une série de messages possibles. Ce message peut consister en mots écrits ou parlés, ou en images, musiques, etc.

Par la suite, l'EMETTEUR transforme ce message en SIGNAL qui est alors envoyé par le CANAL DE TRANSMISSION de l'émetteur au RECEPTEUR. On peut considérer le récepteur, note Weaver, comme un émetteur inversé qui change le signal reçu en message et amène ce message à destination; la destination étant la personne ou la chose à laquelle le message est envoyé. Cependant le signal peut être modifié par du bruit et c'est ce dont le schéma veut tenir compte. Cette source de bruit n'est pas désirée mais s'ajoute souvent au signal émis. Il peut s'agir, à titre d'exemple, de distorsions du son (au téléphone) ou de distorsions électrostatiques (pour la radio) ou encore de distorsions de la forme ou du contraste de l'image (pour la télévision).

Bien sûr, ce modèle de la communication en est un très général et, comme nous l'avons mentionné plus haut, d'autres approches favorisent la mise en relief d'autres dimensions de la communication comme par exemple l'intention ou la motivation de la source ou encore l'effet de la communication sur le récepteur ou l'importance du milieu social, etc. Cependant il semble se dégager un consensus autour du fait que la communication peut être et est le plus souvent une activité à deux sens où la source et le récepteur changent de rôle tour à tour.

Au départ tout peut être communication, c'est-à-dire que tout ce qui nous entoure peut transmettre de l'information: une peinture

peut informer sur les moeurs et coutumes des gens d'une époque, les feuilles d'arbres qui rougissent peuvent annoncer que l'hiver est proche, les télécommunications peuvent faire voir l'aspect physique de la lune, etc. Andrew Wilkinson écrit dans ce sens (1975; 6):

> *"Communication can be deliberate or not, coded or uncoded, from animate or inanimate things, by words or by other means. It is only meaningful to speak of communication when there is interpretation on the part of the recipient."*

Dans la communication il y a donc une capacité à interpréter, mais n'y aurait-il pas également une capacité à transmettre? C'est du moins ce que l'on peut retenir d'une certaine définition du mot "communication" donnée par Warren Weaver (1975; 31):

> *"Le mot communication sera utilisé ici dans un sens très large incluant tous les procédés par lequel un esprit peut en influencer un autre. Cela, bien sûr, comprend non seulement le langage écrit ou parlé, mais aussi la musique, les arts plastiques, le théâtre, la danse et, en fait, tout comportement humain."*

La communication humaine, bien que semblable à la communication physique en ce qu'elle concerne un émetteur et un récepteur... nous pensons ici aux appareils téléguidés et aux différents genres d'automates, s'en différencie entre autres, par le "jeu" qui existe entre l'émetteur, qui tente de faire passer son message par le moyen qu'il juge le plus apte à faire comprendre, et le récepteur, qui tente de comprendre ce message en faisant une interprétation aidé en cela autant par son bagage de connaissances et de vécu, que par les

signes envoyés par l'émetteur. De plus, les signes envoyés transmettent souvent plusieurs types d'information à la fois, qui demandent justement à être interprétés. C'est ce que nous allons étudier de plus près dans la communication humaine linguistique.

La COMMUNICATION HUMAINE LINGUISTIQUE, c'est-à-dire la communication par la langue parlée ou écrite, demande en plus de l'émission et de la réception de sons ou de symboles graphiques, une volonté d'échange et d'interprétation de la part des participants. Selon Larry L. Barker (1978; 8) la communication est un partage mutuel de sens dans le but de construire un champ commun de compréhension.

Ce partage de sens se fait à l'aide d'une méthode ou d'un code. Randall Capps et Regis O'Connor (1978; 5) écriront que le langage verbal et non-verbal est essentiellement un ensemble de symboles communément acceptés auxquels on attache du sens et que la communication implique qu'une personne transmette ces symboles à une autre personne par le truchement d'une méthode.

Cependant plusieurs dénoncent la croyance selon laquelle la communication humaine linguistique serait une simple transmission de messages d'une personne à une autre. Pour Bert E. Bradly (1974; 17) par exemple, l'émetteur ne transmet jamais son idée à quelqu'un d'autre. Le mieux qu'il puisse faire, écrit-il, est d'essayer de stimuler son récepteur à penser à l'idée qu'il essaie de lui transmettre.

Il faut noter ici que s'il y a une démarcation entre ce qui est dit et ce qui en est compris; il y a également ce que l'on pourrait appeler un glissement entre l'idée abstraite et la verbalisation qu'en fait l'émetteur. Cette considérantion a amené Paul-Emile Brunet et Michel Pagé (1975; 9) à écrire au sujet de la langue écrite qu'une succession de phrases n'est qu'une série d'approximations de la signification.

Tenant compte des remarques précédentes, nous pouvons déjà écrire à la suite de Andrew Wilkinson (1975; 6) qu'il est erroné de croire que la communication n'est qu'un simple passage d'informations de l'émetteur au récepteur car les signaux verbaux et non-verbaux servent une variété de fonctions en ajout à l'information littérale.

Selon Wilkinson (1975; 19) nous communiquons au premier plan les faits et les idées et au second plan, les sentiments et les attitudes. Jose Louis Aranguren (1969; 67) écrit pour sa part:

> *"tout langage, y compris le langage objectif et scientifique le plus "froid", possède conjointement à sa fonction cognitive une fonction émotive, c'est-à-dire: il transmet une "signification émotionnelle".*

En plus de transmettre de l'information de type cognitif et de type affectif, la communication linguistique transmet également le caractère individuel de l'acte langagier. D'une part, le sens qui est donné au mot est plus ou moins original à chaque individu

et est fonction du vécu de cet individu, de ses expériences passées et de l'organisation qu'il en fait; d'autre part, bien que nous apprenions tous plus ou moins les mêmes mots et les mêmes structures afin de parvenir à maîtriser une langue, les phrases que nous bâtissons par la suite avec ce bagage sont originales. Brunet et Pagé (1975; 7) reprenant G. Ryle (1972; 5-6) écriront:

> *"La phrase est quelque chose que je compose, non quelque chose que j'ai acquis."*

L'information reçue, au cours de l'acte de communication, serait donc un mélange d'analyse objective et d'analyse subjective, d'analyses faites autant par l'émetteur que par le récepteur. D'ailleurs, lors d'un "échange" l'émetteur et le récepteur jouent plusieurs rôles. Barker (1978; 8-9) précise que chaque participant doit non seulement parler, mais écouter; non seulement écouter, mais répondre; répondre non seulement au message verbal mais également au message non-verbal.

La communication humaine linguistique est un événement dynamique où existent plusieurs phases dans la transmission d'un message et c'est cette réalité que beaucoup d'ouvrages décrivent, en considérant la communication humaine linguistique comme une série de phases où se produisent beaucoup d'interactions.

En somme, la communication linguistique est bâtie à l'aide de sons, de mots organisés et particularisés chez chaque individu, d'énoncés écrits ou parlés, ce qui la spécifie à l'intérieur de la

communication humaine, mais elle est également un circuit dynamique où émetteur et récepteur entrent en interaction au moins sur deux plans: au plan cognitif et au plan affectif.

1.4 COMMUNICATION ORALE / COMMUNICATION ECRITE

Nous avons vu plus haut que la communication humaine linguistique était une communication produite à l'aide de la langue parlée ou écrite. Compte tenu de ce que nous avons écrit au sujet de la communication, voyons maintenant où se situent certaines différences et certaines ressemblances entre la communication orale et la communication écrite. Nous avons relevé au cours des lectures un certain nombre de différences et de ressemblances et nous avons retenu celles qui paraissaient les plus évidentes, le but étant de savoir si, de façon générale, il y a lieu de parler d'une spécificité de la communication orale et non pas de faire la nomenclature détaillée des différences et ressemblances.

1.4.1 DIFFERENCES

a) La situation

La situation dans laquelle se déroule l'activité d'oral ou d'écrit est sûrement un des tout premiers facteurs à considérer. La situation, écrit Claude Germain (1973; 29), est un ensemble

de faits connus à la fois par le "locuteur" (ou émetteur) et par "l'auditeur" (ou récepteur). Ces faits déterminent chez l'émetteur le choix du moyen de communication ainsi que le niveau de langue approprié.

Il y a de fortes chances par exemple que l'émetteur ne choisisse pas le mode écrit s'il se trouve en présence du récepteur. De même, l'urgence de contacter quelqu'un fera opter de façon générale pour une communication téléphonique plutôt qu'une communication écrite envoyée par la poste, à moins bien sûr que l'on soit muni d'un système télex.

De plus, l'émetteur choisira le niveau de langue qu'il juge le plus adéquat aux circonstances de la communication ainsi qu'à son récepteur. Germain (1973; 29) écrit à ce sujet qu'un locuteur adapte ses paroles au niveau social de ses interlocuteurs, en tenant compte de certains faits qu'il connaît, c'est-à-dire de la situation. C'est précisément grâce à la situation, souligne-t-il, que les sujets parlants ont la possibilité de tenir compte de divers niveaux de langue.

Le choix entre la communication orale et la communication écrite est donc essentiellement déterminé par les circonstances, c'est-à-dire par la situation et c'est encore la situation qui orientera le choix de l'émetteur quant au niveau de langue requis.

Bradly écrit (1974; 33) que la situation est probablement l'élément le plus important dans la communication orale, car

c'est cet élément qui relie les autres éléments de la communication et qui participe largement à fixer leurs caractéristiques.

b) Les référents situationnels

Il y a plusieurs formes de référents, mais nous retiendrons pour notre part, les référents situationnels, car c'est peut-être ceux-ci qui différencient le plus la communication orale de la communication écrite. Denis François (1977; 41) écrit:

> *"Emetteur et récepteur disposent, par ailleurs, d'un environnement référentiel commun et, notamment, de coordonnées spatio-temporelles quasiment identiques (...), ce qui permet de ne pas spécifier certaines informations dans le message linguistique (par exemple dans: donne-moi ça, pose-le là, prends la chaise,...). En ce sens, l'information situationnelle extralinguistique peut se substituer (suppléer) à l'information linguistique."*

Mais il ne faudrait pas oublier que la communication orale peut également s'exercer sans appui sur un environnement référentiel immédiat: "C'est le cas", nous dit Denise François (1977; 42), *"des récits, auxquels l'école accorde une grande importance."*

Nous retenons tout de même que les référents situationnels peuvent être utilisés dans la communication orale, ce qui a souvent pour effet d'abréger l'information linguistique, alors que

la communication écrite, par son caractère de message en différé, utilise de façon moins évidente cette forme de référents, sauf dans de rares exceptions telles que mentionnées par Bresson (1977; 69) comme par exemple l'utilisation de formules telles que: "Danger de mort", "Défense de fumer", "Entrez sans frapper", etc.

c) Les mouvements kynésiques

Un autre élément de différence entre la communication orale et écrite est l'utilisation à l'oral des mouvements kynésiques. Nous avons passé sous silence jusqu'à maintenant l'information paralinguistique considérable que les interlocuteurs peuvent obtenir par les échanges de mimiques (sourire, clin d'oeil, baîllement...), de gestes (se rapprocher, se reculer, se toucher...) et de posture. Autant d'informations qu'on ne peut obtenir à l'écrit.

Denise François (1977; 4) ajoute, en parlant des "*apports paralinguistiques à la communication tels les gestes, les mimiques...*" qu'on ne peut les négliger dans une analyse proprement linguistique, car:

> "*Ils collaborent à l'acte de communication globale et y interviennent, même si, telles les appogiatures, on n'est guère tenté de les noter. Pourtant, un sourire, une toux d'embarras, un geste de dénégation, une attitude de lassitude peuvent "terminer" un énoncé comme le ferait une cascade de subordonnées.*"[1]

---

1 appogiature(s): Note d'ornement en musique qui précède la note réelle à intervalle de seconde, et que l'on doit accentuer bien qu'elle soit écrite en caractère plus fin.

d) La présence du récepteur

Une autre différence à considérer entre la communication orale et la communication écrite consiste dans le fait que le récepteur est physiquement présent dans la communication orale, contrairement à la communication écrite (nous excluons ici les cas très particuliers d'émissions de radio ou de télévision qui transmettent, le plus souvent d'ailleurs, des écrits oralisés...).

La présence du récepteur permet à l'émetteur d'évaluer immédiatement s'il est bien compris, s'il doit ajouter ou se redire autrement. Dans ce sens, Denise François (1977; 40) écrit:

> *"Dans un acte de communication orale véritable l'émetteur et le récepteur entrent "en direct" dans le circuit de la communication. Cela implique un feed-back immédiat qui se traduit, par exemple, par l'interruption d'une émission de message dès que la compréhension de ce message a été manifestée, d'une façon ou d'une autre, par l'interlocuteur..."*

De plus, les caractéristiques (psychologiques, physiologiques, linguistiques, économiques, sociales) du récepteur amènent l'émetteur à organiser son message en fonction de l'appréciation qu'il fait de ce dernier.

Reprenant deux différences dont nous avons fait mention: la situation et la présence du récepteur (avec toutes les variables que ces éléments comportent...) Jean-Claude Chevalier et Simone Delesalle (1977; 54) écrivent:

"On est donc conduit à envisager la construction du discours en fonction de la représentation qu'on se donne et de l'interlocuteur et de la situation qu'on affronte."

En résumé, ce qui différencie la communication orale de la communication écrite à ce niveau, c'est la possibilité à l'oral de réajuster son discours sur-le-champ, en fonction des réactions du récepteur, mais également en tenant compte de l'impression qu'on en a et de la situation où l'on se trouve.

e) L'immédiateté de l'oral

De plus l'émetteur réajustera son discours, en fonction par exemple de l'arrivée d'une autre personne ou d'un événement imprévu (bruits, accident, chaudron qui se renverse, sonnerie de téléphone...) qui peuvent se produire au cours de la conversation, ou encore des réactions que lui fournit le récepteur. Ainsi, si à l'écrit les corrections, aussi nombreuses soient-elles, s'opèrent avant la transmission du message, à l'oral, c'est pendant l'échange que les réajustements se font. La communication orale demande donc de "penser vite", c'est la raison pour laquelle Jean-Claude Chevalier et Simone Delesalle (1977; 57) soulignent qu'il est plus possible dans le discours oral que dans le discours écrit de rectifier l'organisation de l'argumentation.

f) L'irréversibilité de l'oral

Par contre, "ce qui est dit, est dit" et la communication orale ne permet pas d'effacer ce qui vient d'être émis. C'est ce que nous explique Denise François (1977; 42):

> *"L'élaboration du message oral s'inscrit dans la linéarité, conséquence fondamentale du caractère vocal: cela veut dire que, dans la succession, rapide, des unités de la double articulation (phonèmes et unités significatives), les aiguillages ne peuvent bénéficier de retours en arrière comme le sont les ratures de l'écrit et que donc, toute une stratégie doit être élaborée qui pallie, tant bien que mal, l'impossibilité de retoucher ce qui a été émis, voire de s'y référer avec exactitude."*

Pour corriger un énoncé oral, il faut prolonger le message par un autre message qui vient nuancer, ajouter, contredire... ou carrément, excuser le premier. Alors qu'à l'écrit, il suffit d'effacer et de recommencer.

g) Les types de communication

La communication orale et la communication écrite s'inscrivent, comme nous l'avons vu plus haut, dans des situations différentes. Ces situations correspondent à des types de communication également différents, comme nous allons le voir maintenant. Flore Gervais (1978; 7) écrit au sujet des types de communication à l'oral:

"D'un certain point de vue, on peut dire qu'il y en a deux selon les rôles fixe ou alternatif des interlocuteurs. Par exemple, lors d'une conférence, le locuteur parle et l'auditeur écoute sans que ni l'un ni l'autre ne changent de rôle (L → A). Cependant, dans une conversation, le locuteur tantôt parle et tantôt écoute, et l'auditeur fait de même: ils changent de rôle (L ↔ A)."

A l'écrit, dans la grande majorité des cas (à moins, par exemple, d'assister dans une classe, à l'échange de billets où les questions et les réponses se succèdent entre un élève et un autre), on se retrouve dans le premier type de communication où celui qui écrit n'attend pas de réponse immédiate. C'est le cas, comme il a été dit, de la lettre et de la conférence qui est le plus souvent d'ailleurs un texte écrit, oralisé.

A l'oral, dans la grande majorité des cas (à moins, par exemple, de recevoir une série d'ordres à exécuter, sans avoir à les commenter) on se retrouve dans le second type de communication où celui qui parle s'attend à une réponse de la part du récepteur. C'est le cas de la plupart des échanges courants.

Il peut être intéressant de noter ici le modèle de Ruesch-Bateson (1968) qui propose quatre niveaux de communication:

1) la communication intrapersonnelle ("within one"),
2) la communication interpersonnelle ("one to one"),
3) la communication de groupe ("one to many" ou "many to one"),
4) la communication culturelle (fixée dans le temps et l'espace "many to many").

On remarque que les types de communication: (L → A) et (L ↔ A) recouvrent ces différents niveaux de communication, sauf le niveau de la communication intrapersonnelle qui pourrait s'illustrer de la façon suivante: ($L^{\circlearrowleft}$).

Ce troisième type de communication ($L^{\circlearrowleft}$) est peut-être, tout comme le deuxième (L ↔ A), plus usité à l'oral qu'à l'écrit, bien qu'à l'écrit le "journal personnel" puisse illustrer ce troisième type.

Il reste que l'oral et l'écrit se caractérisent de façon générale par des types différents de communication.

1.4.2 RESSEMBLANCES

Malgré plusieurs différences, il est possible de noter des ressemblances entre la communication orale et la communication écrite.

a) Partage des éléments du schéma de la communication

Il s'agit peut-être de la ressemblance la plus considérable entre ces deux types de communication. On remarque, en effet, qu'autant à l'écrit qu'à l'oral, il y a: une intention de communiquer de la part de l'émetteur et une interprétation de la part

du récepteur; un codage et un décodage, l'oral étant appuyé dans ces activités par le support physique des signes sonores, l'écrit, par le support des signes graphiques.

C'est donc au niveau du canal de transmission que l'oral et l'écrit se différencient, car tous les autres éléments du schéma jouent aussi directement dans la communication écrite que dans la communication orale.

b) L'auto-correction

De même qu'en se relisant l'émetteur décidera de corriger ou non un paragraphe, selon l'écart plus ou moins grand qu'il voit entre son intention de communication et sa réalisation écrite, de même l'émetteur à l'oral se fera une représentation de son propre discours oral et tentera de rectifier s'il y a lieu. Flore Gervais (1978; 8) reprenant ici un énoncé de R.A. Chase (1963) écrit:

> *"Le locuteur, à mesure qu'il émet des sons, compare ce qu'il dit à ce qu'il a voulu dire."*

Ce qui nous confirme que dans les deux modes de communication, il y a auto-correction, bien que cette correction se fasse dans des conditions différentes, comme nous l'avons indiqué plus haut, sous la rubrique: irréversibilité de l'oral.

1.4.3. SPECIFICITE DE LA COMMUNICATION ORALE

Les constatations que nous venons de noter sur les ressemblances et les différences entre la communication orale et la communication écrite nous semblent conduire à un certain nombre de considérations.

Premièrement, la détermination du moyen de communication est imposée par la situation dans laquelle le choix s'opère et par conséquent n'est pas faite au hasard ou de manière indifférente.

Deuxièmement, la situation qui implique la présence du récepteur en communication orale force l'émetteur à développer des habiletés spécifiques à ce moyen de communication, comme par exemple: l'habileté à formuler rapidement un message précis, l'habileté à utiliser différents niveaux de langue, l'habileté à percevoir les réactions du récepteur, l'habileté à rectifier le message au moment même, s'il y a lieu, l'habileté à développer un discours oral cohérent sans autre support que l'audition et la mémorisation de sa propre parole.

Troisièmement, face à ces différences considérables, les ressemblances nous paraissent légères et du même ordre pour tous les moyens de communication. Le partage des éléments du schéma de la communication est aussi important entre des moyens de communication comme la peinture ou la musique et l'oral. De même,

l'auto-correction se fait également en musique comme en oral, en peinture comme en écrit. De sorte que la piste des ressemblances entre la communication orale et la communication écrite ne nous semble pas suffisamment déterminante pour être retenue dans une perspective de précision des composantes d'une didactique de l'oral.

1.5 SYNTHESE

Ce chapitre nous a permis de considérer certains rapports entre le français oral et le français écrit au niveau du système de la langue et au niveau du moyen de communication, en d'autres termes, nous les avons étudiés dans l'organisation qu'ils impliquent et dans le type de communication qu'ils commandent.

Au niveau du système que représente la langue et que nous nommerons: "code" par la suite, afin de nous conformer au schéma d'ensemble de la communication, nous avons pu remarquer que le français oral et le français écrit se différencient à tous les plans d'analyse linguistique (c'est-à-dire, au plan du matériau de base, de la morphologie, du lexique et de la syntaxe). Nous avons vu qu'ils pouvaient même, à la limite, se développer de manière autonome. Cependant, en ce qui concerne la langue française, il y aurait une certaine influence réciproque entre l'oral et l'écrit qu'il ne faudrait peut-être pas oublier de retenir dans une perspective de didactique du français oral.

Au niveau du moyen de communication que sont, entre autres, l'oral et l'écrit, nous retenons que le choix du moyen dépend directement de la situation et que cette situation oblige l'émetteur à développer des habiletés essentiellement différentes selon qu'il utilise la communication orale ou la communication écrite.

Comme nous l'avons mentionné au départ, nous ne prétendons pas présenter une définition claire, précise et complète du français oral. Nous cherchons plutôt à spécifier le français oral de manière à pouvoir retenir des points de repères.

Nous pensons en effet que les quelques points spécifiques identifiés au cours de ce chapitre pourront servir de jalons dans la recherche des composantes d'une didactique de l'oral, dans la mesure où nous retiendrons de l'étude de l'enseignement du français oral au prochain chapitre des éléments didactiques qui tiendront au moins compte des éléments spécifiques que nous venons de relever.

DEUXIEME CHAPITRE

L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS ORAL

L'enseignement du français oral est récent. L'histoire nous apprend que jusqu'au XIXème siècle on s'est surtout préoccupé d'enseigner le latin et que même lorsqu'on s'est intéressé à la langue maternelle, c'est surtout à l'apprentissage de la lecture qu'on a consacré ses efforts. Ce n'est que plus tard que l'on reconnut l'enseignement de la langue maternelle comme un enseignement formateur en soi, les exercices de français étant considérés initialement comme des exercices préparatoires à l'étude du latin, écrit Roger Nussbaum (1969, 1978).

Puis l'enseignement du français écrit s'est installé dans la tradition de l'école. Ce n'est qu'avec l'apport de la linguistique, comme nous l'avons noté au premier chapitre, et celui de la psychologie, que l'on a commencé à considérer l'importance de l'enseignement de la langue maternelle comme moyen de communication orale.

En psychologie, les travaux de Jean Piaget sur le développement du langage des enfants, de la naissance à 7-8 ans, ont été marquants pour l'enseignement. Selon Piaget, écrit Nussbaum (1978; 27), il y a deux types de langage: le langage égocentrique et le langage socialisé.

Jusqu'à 7-8 ans, l'enfant ne s'inquiète pas de savoir à qui il parle et qui l'écoute. Il parle pour lui-même. C'est à partir de 7-8 ans que se développe véritablement le désir de trouver avec autrui des dénominateurs communs de pensée. Le langage se socialise au fur et à mesure que l'enfant éprouve le besoin de s'adresser à un auditeur, et devient capable de considérer un point de vue autre que le sien.

Nussbaum (1978; 28), faisant un bilan de l'apport de la psychologie à l'enseignement primaire, écrit:

> *"Origine affective du langage; incohérence du langage due à la discontinuité de la pensée de l'enfant - incohérence cédant peu à peu devant des possibilités de juxtaposition, puis de subordination; socialisation progressive du langage au fur et à mesure que l'égocentrisme fait place à la capacité de "sortir de son point de vue propre", tel est, en résumé, l'apport de la psychologie."*

Ce que nous pouvons regretter à ce niveau, c'est que la psychologie tout comme la linguistique ne nous donnent aucune indication spécifique quant au développement du langage de l'enfant après l'âge de 7 ou 8 ans ou de l'élaboration du langage de façon plus générale. Ce qui serait, de toute évidence, une information précieuse pour la pédagogie de la langue maternelle.

Dans ce chapitre nous classifierons et étudierons différentes propositions suggérées quant à l'enseignement du français oral au primaire. Nous avons vu que le français oral se différenciait considérablement du français écrit comme système linguistique et également comme moyen de communication. Nous allons donc ordonner et examiner

certaines pédagogies suggérées jusqu'à maintenant en fonction de l'importance qu'elles accordent:

- à l'apprentissage du système linguistique, que nous nommerons la pédagogie centrée sur le système linguistique;
- au développement de l'habileté à communiquer, que nous nommerons la pédagogie centrée sur la communication;
- à un certain équilibre entre les deux premières tendances, que nous nommerons la pédagogie intégrée.

2.1 PEDAGOGIE CENTREE SUR LE SYSTEME LINGUISTIQUE

Nous tenons à souligner ici que nous ne prétendons pas à l'exhaustivité et que nous n'avons retenu que des pédagogies explicitement préconisées pour l'enseignement du français oral et ce, jusqu'en 1979 inclusivement.

2.1.1 ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL

Au début, l'enseignement traditionnel faisait peu ou pas de place à l'enseignement de l'oral. On postulait habituellement que l'apprentissage de l'écrit et de la grammaire permettraient "l'amélioration" du français oral. C'est ainsi que l'on procédait, entre autres, par l'initiation à textes d'auteurs; l'oral n'avait de place que dans la récitation et la lecture à haute voix.

Plus tard, l'enseignement de l'oral a pris une place plus précise dans l'enseignement du français et les efforts de l'institutrice ont été concentrés sur la correction de la diction. Le programme d'études des écoles élémentaires de 1959 au Québec en est un bon exemple, dans ses "Directives méthodologiques", par rapport au "langage (conversation)" (p. 349):

> *"On se contentera de leur (les élèves) faire exécuter régulièrement des exercices pratiques qui, distribués d'une façon méthodique et progressive sur les sept années du cours, contribueront certainement à améliorer leur prononciation, à corriger les fautes et les défauts auxquels ils sont le plus enclins, selon le milieu dans lequel ils vivent."*

Ces "exercices pratiques" ne portent en réalité que sur la prononciation puisque tout ce qui précède les "directives méthodologiques" s'inscrit en phonétique où, par exemple, on dit de la diphtongaison, qu'elle "est une faute de phonétique" et où l'on dit à l'institutrice de "discipliner la mâchoire". (p. 348)

A cette époque, lorsqu'on faisait du français oral, on le faisait dans une perspective de correction du langage et plus particulièrement de correction de la prononciation. Mais également, et contrairement à l'idée du départ, on avait tendance à croire (et certains le croient toujours) que la correction du français oral favoriserait un meilleur français écrit ou lu:

> *"Celui-ci (le maître) s'en inspirera (des notions de phonétique) pour préparer les exercices de prononciation qu'exige le programme de lecture, aux divers degrés du cours élémentaires."* (p. 349 du Programme d'études de 1959)

2.1.2 LES ORALIENS ET LES 100 TOURS DE CENTOUR

Plus tard, une pédagogie de l'oral centrée principalement sur l'apprentissage du système linguistique, commence à s'organiser. Les Oraliens (1970) et les 100 tours de Centour (1971) s'inscrivent dans ce mouvement, qui est un pas en avant vers une pédagogie de l'oral vraiment centrée sur la langue parlée.

Les Oraliens et les 100 tours de Centour sont des émissions de télévision qui s'adressent respectivement aux élèves de première et de deuxième années primaires. Gilles Gagné et Michel Pagé (1978) lors d'une communication sur "L'évaluation de l'apprentissage lexical dû à l'écoute d'émissions de télévision scolaire au Québec" écrivent:

> *"Les deux séries d'émissions visent l'apprentissage de la langue parlée moderne "au niveau familier correct" en conformité avec le programme-cadre de français."*

Dans ces émissions, il s'agit de faire acquérir aux élèves la maîtrise des formes orales de niveau "familier correct". Gagné (1979) explique ainsi:

> *"Il semblerait que familier désigne des éléments davantage oraux (par exemple: [i], pronom sujet) et que correct réfère à des éléments oraux qui se rapprocheraient de l'écrit (par exemple:[il], pronom sujet) et que dans cette perspective, les deux séries enseignent surtout et presque exclusivement le niveau dit correct."*

Il semble donc que les auteurs de ces émissions, tout en voulant fonder sur l'oral même une pédagogie de l'oral, n'ont pu éviter le piège d'orienter le contenu des émissions vers une oralisation de l'écrit. Gagné, ayant resitué les niveaux de langue selon une échelle qui tient compte du français parlé et du français écrit et qui fait correspondre au niveau "familier correct" de l'écrit, le niveau "soutenu" de l'oral confirme:

> *"..., les émissions enseignent le niveau oral soutenu, c'est-à-dire le français oral "officiel", celui qui morphologiquement et syntaxiquement reproduit l'écrit,..."*

Ainsi l'on se retrouve devant une approche qui réduit le français parlé à une oralisation de l'écrit produisant ainsi l'objectif déjà établi: corriger le français oral en vue d'un meilleur français écrit.

De plus, c'est par la répétition qu'on tente de faire maîtriser ces acquisitions. Gagné, dans le même document, écrit:

> *"L'acquisition de tels réflexes oraux ne pouvait se faire que par la reproduction répétée d'énoncés oraux que l'enfant est motivé à faire. Ce conditionnement ne s'appuie donc pas sur la connaissance théorique de règles que l'on applique ensuite; il s'y oppose."*

Ainsi, contrairement à la grammaire traditionnelle, c'est en quelque sorte par la verbalisation et non plus par l'analyse

du système linguistique que l'on veut conditionner les enfants à utiliser un français parlé de "niveau familier correct".

2.1.3 LES EXERCICES STRUCTURAUX

Christophe Hopper (1976) dans un mémoire de maîtrise intitulé: De l'exercice structural à l'analyse du langage, reprenant Genouvrier et Gruwez (1972; 6-7) écrit (p. 28):

> *"On les appelle exercices structurayx, parce qu'ils reviennent à faire acquérir ou à consolider les schèmes grammaticaux, les structures d'une langue donnée."*

L'exercice structural en langue seconde est né de la rencontre de trois courants: la technologie, la psychologie et la linguistique. Le magnétophone permettait de fixer les énoncés et de les répéter à volonté allant éventuellement jusqu'à la création d'automatisme. Le béhaviorisme définissait l'apprentissage linguistique comme un ensemble de comportements qu'on pouvait inculquer au sujet et faire resurgir au bon moment au moyen de stimuli appropriés. La linguistique structurale pour sa part décrivait la langue "comme un (ou des) système(s) de classes d'unités organisées..." (Hopper 1976; 8).

Il y a plusieurs types d'exercices structuraux. Nous n'en ferons ici que la nomenclature, le but de ce chapitre étant davantage de résumer un certain nombre de principes que de détailler certains de leurs éléments.

Après avoir étudié plusieurs typologies (Delattre, 1966; Hok, 1964; Réquédat, 1969; Lado, 1964; Finocchiaro, 1964), Hopper (1976; 21-24) propose une typologie générale de l'exercice structural où il reconnaît: la substitution - le rallongement - le racourcissement - la transformation - la pratique.

L'exercice structural est un moyen qui visait au départ à faire acquérir à l'enfant des éléments de la langue seconde qu'il ne possédait pas; par la suite, c'est en langue maternelle qu'on retrouve l'exercice structural. Genouvrier et Gruwez (1972; 7) écrivent à ce sujet:

> *"Il s'agit, en effet, d'asseoir les automatismes linguistiques nécessaires à toute expression-particulièrement orale - de donner à l'élève les habitudes linguistiques fondamentales qui lui font défaut (il ne les pratique pas ou les pratique mal)."*

Pour Genouvrier et Gruwez (1972; 5) la nécessité d'une progression rigoureuse est imminente:

> *"L'organisation de la langue est solidement fondée: il s'agit d'en tenir compte."*

C'est par un morcellement en petites unités d'apprentissage qu'ils organisent cette "progression rigoureuse". Cependant la référence à l'écrit est toujours le guide et la correction, le moyen de l'atteindre. Hopper ayant étudié de façon détaillée le travail de Genouvrier et Gruwez écrit (1976; 34):

"... les auteurs ne disent pas en toutes lettres qu'il faut remplacer le dialecte maternel de l'enfant par une forme plus soutenue et "correcte", mais l'enseignement qu'ils proposent y conduit directement. Le désir de correction est manifeste..."

Dans le travail de Louise Malossane (1973) au sujet des exercices structuraux, il s'agit en premier lieu de découvrir ce que l'enfant ignore, pour ensuite combler ses lacunes. En second lieu, à l'aide des exercices structuraux il s'agit selon Louis Legrand, qui signe la préface de l'ouvrage, de: "rectification et amélioration par "dressage" intuitif".

La référence à l'écrit demeure et la correction est en vigueur; seule la nécessité d'une progression rigoureuse n'est pas retenue, contrairement au travail de Genouvrier et Grumez.

Enfin les expériences américaines diffèrent en ce qu'elles ne visent pas à corriger le dialecte maternel de l'enfant mais à lui en apprendre un autre: un dialecte standard, à la manière de l'apprentissage d'une langue seconde. C'est dans ce sens que Leaverton (1968) parle d'approche "bi-dialectales". Hopper (1976) écrit de cette approche:

"L'élève qui réussit l'apprentissage en sortirait possesseur de deux dialectes: l'un standard ("Shool Talk"), appris à l'école; l'autre non-standard ("Everyday Talk"), appris à la maison. C'est ainsi que l'on espère minimiser la culpabilisation de l'enfant et le conflit entre la maison et l'école."

Leaverton (1968; 1) dénonce d'ailleurs l'attitude des institutrices portées à corriger les élèves dès qu'ils produisent des énoncés qui ne sont pas conformes au standard.

> *"However, this practice has proven to be quite ineffective. In addition it can have a damaging effect on the child's self-concept and may tend to inhibit rather than facilitate language development."*

Hopper explique (1976; 48):

> *"L'enfant percevrait cette volonté de correction comme une stigmatisation de ceux qui parlent comme lui. Son attachement affectif à sa communauté susciterait une résistance à l'imposition du standard."*

Cependant l'approche reste fondée sur la matière à enseigner plutôt que sur l'enfant qui apprend.

Hopper présente par la suite une synthèse des analyses de l'exercice structural en langue maternelle (1976; 52):

> *"Tous les auteurs suivent, plus ou moins, le cheminement suivant:*
>
> *1) l'on part du manque de connaissance de l'élève pour établir un contenu d'enseignement;*
>
> *2) c'est le maître qui transmet le contenu à l'élève, au moyen de l'exercice structural;*

3) *l'on prévoit le découpage du contenu en unités d'apprentissages minimales soumises à une progression rigoureuse;*

4) *la langue visée n'est pas toute la langue mais une réduction de celle-ci."*

Par l'utilisation de l'exercice structural, l'importance de la structuration du langage est mise en évidence. Cependant le modèle dont on s'inspire est celui du système écrit, ce qui entraîne le désir de tendre vers l'utilisation d'un niveau "soutenu" de la langue parlée. Pourtant nous avons vu, au premier chapitre, que l'oral et l'écrit sont des systèmes distincts et nous savons tous, par ailleurs, que le niveau "soutenu" de la langue parlée n'a pratiquement plus cours dans la communication orale d'aujourd'hui.

2.1.4 LA PEDAGOGIE CENTREE SUR LE SYSTEME LINGUISTIQUE ET LA SPECIFICITE DE L'ORAL

Il est manifeste que la pédagogie centrée sur le système linguistique ne tient pas compte de l'ensemble de la spécificité de l'oral. D'une part, en voulant enseigner l'oral dans la perspective de l'écrit, on nie le caractère distinctif de leur système linguistique respectif; d'autre part, en procédant à l'aide de l'exercice structural sans référence à une situation réelle d'échanges, on omet un aspect important du langage: la communication.

C'est une pédagogie qui axe son activité sur l'apprentissage des comportements verbaux dont on a noté l'absence chez les élèves.

De façon simple, cette pédagogie veut pallier le manque de "richesse linguistique" en fournissant les équivalents ou les synonymes appropriés dans la langue standard. Et la manière de s'y prendre pour faire acquérir ces connaissances est de présenter la forme souhaitée et de faire répéter cette forme dans différents contextes linguistiques.

En situant cette activité pédagogique à l'intérieur du schéma de la communication, on constate que l'adulte joue un rôle d'émetteur et que l'élève joue celui de récepteur. On demande à l'élève de retenir et de reproduire le message du professeur et non pas de formuler un nouveau message en réponse à celui de ce dernier.

On demande donc uniquement à l'élève de répéter sans que la compréhension interprétative soit nécessaire. On ne favorise pas des situations plus "naturelles" de communication où l'enfant, de lui-même, sentirait le besoin d'utiliser ces nouvelles formes dans un processus réel d'encodage.

Or le décodage seul ne semble pas favoriser nécessairement la connaissance active de nouvelles formes. L'évaluation des Oraïens et des 100 tours de Centour a montré, d'après la communication de Gagné et Pagé (1978), que les enfants qui regardent les Oraïens ne font pas d'acquisitions lexicales significatives et ceux qui regardent les 100 tours font des apprentissages lexicaux qui s'élèvent à une moyenne de 7% des mots enseignés. Il se dégage de ces résultats, de l'avis des auteurs, que les émissions ont peu d'effets d'enseignement par elles-mêmes.

Ainsi la pédagogie centrée sur le système linguistique, utilisant abondamment l'exercice structural, ne semble pas favoriser chez l'enfant l'utilisation des formes enseignées.

2.2 PEDAGOGIE CENTREE SUR LA COMMUNICATION LINGUISTIQUE

Comme nous l'avons vu au premier chapitre, la situation (ou circonstances d'utilisation) est l'élément qui détermine et organise les autres éléments de la communication. Aussi dans une pédagogie centrée sur la communication linguistique, l'aspect sociologique prend une dimension considérable. Brunet et Pagé (1975; 4) écrivent:

> *"... on cherche à comprendre l'acte d'utiliser le langage en tant que comportement inscrit dans des réalités sociales et personnelles."*

La pédagogie centrée sur la communication linguistique s'appuie sur une définition fonctionnelle, où le langage est défini comme un moyen, partagé par une société, d'atteindre certaines fins. Brunet et Pagé (1975; 4) écrivent pour leur part:

> *"... le langage y est défini en termes des fonctions qu'il remplit."*

Dans une perspective d'habiletés à développer, la situation de communication est importante puiqu'elle devient le cadre dans lequel s'exercent les habiletés. Brunet et Pagé (1975; 25) notent à ce sujet:

> *"... il est indispensable d'en tenir compte dans une compréhension du langage plus propice à fonder une pédagogie du langage. Les options faites par l'enfant à un moment donné, parler ou ne pas parler, adopter une intention de communication plutôt qu'une autre, exprimer telle ou telle idée, dans une forme ou une autre, sont fonctions des caractéristiques de la situation telle qu'il la perçoit sur la base de son expérience passée, la pédagogie devra comporter des stratégies précises de manipulation des situations."*

Cependant la motivation à parler est également importante puisqu'il semble que la qualité d'utilisation de la langue dépende de cette motivation ou, pour reprendre la terminologie connue, de cette intention de communication. Brunet et Pagé (1975) citant Cazden, écrivent:

> *"l'implication de l'enfant dans la situation de communication et la signification qu'a le sujet de la communication influencent nettement le degré jusqu'où il fait appel à toute sa connaissance de la langue."*

Il s'agit donc de placer l'enfant dans des situations de communication "motivantes" où il sentira le besoin de s'exprimer et où il s'exercera à le faire. Le développement de la connaissance du système linguistique passe au second plan au profit du développement de l'habileté à communiquer dans différentes situations et en fonction de besoins différents. Brunet et Pagé (1975; 16) écrivent à ce sujet:

"Savoir sa langue signifie en réalité savoir s'en servir pour réaliser des intentions signifiantes. La maîtrise du langage n'est pas un savoir; c'est une habileté."

La pédagogie centrée sur la communication semble donc se fonder sur au moins deux données: au plan sociologique, sur l'importance de la situation et au plan psychologique, sur l'importance de l'intention de communication.

2.2.1 LE "NOUVEAU" PROGRAMME

a) La présentation

Le programme de français du Ministère de l'éducation du Québec (1979) s'inscrit dans une pédagogie centrée sur la communication linguistique (1979; 1):

"Le nouveau programme est entièrement conçu en fonction de cette idée que la langue est un instrument de communication, mais il fixe, comme premier objectif, le développement des habiletés langagières, parce que l'utilisation de la langue comme instrument de communication se traduit d'abord par un ensemble d'habiletés."

Ainsi, l'objet de la classe de français au primaire est le discours signifiant (p. 7):

"l'objet de la classe de français est la production et la compréhension de discours signifiants et les conditions dans lesquelles ces opérations s'effectuent normalement."

Le programme du ministère précise que l'on nomme DISCOURS SIGNIFIANT celui qui provient d'une volonté de communiquer vraiment et qui est compréhensible par l'interlocuteur (p. 7). L'objectif spécifique de la classe de français est de développer chez l'écolier ses habiletés comme émetteur et comme récepteur, autant en langue orale qu'en langue écrite (p. 7). Par la suite, on reconnaît explicitement dans le programme que le cours de français doit fournir les connaissances et les techniques que supposent les habiletés langagières (p. 2). On peut lire plus loin (p. 7) qu'une *"habileté langagière est acquise quand l'écolier est capable de l'exercer à des fins de communication utilitaire ou esthétique, compte tenu des conditions inhérentes à cette utilisation."* On peut lire dans la version (1978; 3) du programme, un résumé de la démarche proposée qui se divise en quatre points:

". placer les écoliers dans des situations langagières significatives et exploiter celles dont ils ont l'expérience;

. faire faire des activités sur des faits de langue, activités qui assurent le développement de connaissances;

. faire faire des activités sur des faits de langue et des instruments, activités qui assurent le développement de techniques;

. fournir à l'écolier les instructions appropriées à la réussite de la communication en tant qu'émetteur et en tant que récepteur."

Enfin, on propose que des activités d'objectivation de la communication soient greffées aux activités de production et de compréhension. L'objectivation se définit comme étant (p. 7):

> *"... le processus par lequel l'écolier prend du recul vis-à-vis d'un discours pour analyser les facteurs qui en influencent la production ou la compréhension."*

L'objectivation s'organise autour de deux pôles: objectivation relative à la langue même et objectivation relative à l'usage de la langue dans la communication.

Au plan des interventions pratiques, ce que propose le programme de français du ministère aux enseignants se situe à trois niveaux:

- le développement d'habiletés
- le développement de connaissances
- le développement de techniques.

Nous verrons maintenant comment se fait l'application de ces principes de base à l'enseignement du français oral.

b) Le programme de français (1979) et l'oral

Pour les auteurs du programme, parler (p. 13), c'est:

> "... *formuler oralement un message en fonction d'une intention de communication, en tenant compte de l'interlocuteur et de la situation où se déroule l'échange.*"

et écouter, c'est "*donner du sens à la parole entendue*".

Ainsi l'écoute est intégré au "savoir parler" contrairement au programme-cadre de français de 1969 qui différenciait le "savoir écouter" du "savoir parler".

Pourtant Elca Tarrab (1978), qui mène actuellement une recherche sur: "L'évaluation de l'enseignement de l'écoute à l'élémentaire", rappelle qu'il y a encore très peu de recherches qui portent sur l'auditeur et qu'une étude de Wilt (1950) démontre que les enfants à l'école primaire écoutent pendant 57,5% du temps passé en classe alors qu'ils ne sont nullement préparés à cette activité. Elle cite également Dominic Barbara (1961) qui affirme:

> "*que bien écouter devrait s'apprendre comme s'apprend tous les arts, la musique, la peinture, l'architecture ou l'art dramatique, car l'écoute exige de la discipline, de la concentration, de la participation active, de la compréhension et de l'évaluation.*"

Le programme de français (1979) intègre peut-être trop rapidement le "savoir écouter" du programme-cadre... à la pédagogie de la communication.

c) Les trois niveaux de développement du programme de français et l'oral

Reprenons maintenant de façon plus systématique les trois niveaux de développement proposés dans le profil général du programme: soit le développement des habiletés, des connaissances et des techniques, et voyons comment ce profil a été appliqué à l'oral.

1. développement des habiletés

Comme nous l'avons vu dans la présentation du programme, le développement de l'habileté à communiquer s'inscrit dans la production et la compréhension de discours signifiants. Les auteurs classifient les discours signifiants selon cinq intentions de communication différentes et l'ensemble des mises en situation suggérées par le programme tient compte de ces cinq intentions de communication. Il s'agit (p. 7):

> "*Des discours à caractère expressif*, c'est-à-dire des discours centrés sur les rapports qu'entretient l'émetteur avec le sujet traité.
>
> *Des discours à caractère informatif*, c'est-à-dire des discours centrés sur le désir du récepteur de se renseigner sur un sujet donné.

> *Des discours à caractère incitatif, c'est-à-dire des discours centrés sur l'intention de persuader, de convaincre, de faire agir le récepteur.*
>
> *Des discours à caractère poétique, c'est-à-dire des discours centrés sur la valeur imaginaire du sujet ou sur la puissance évocatrice des mots.*
>
> *Des discours à caractère ludique, c'est-à-dire des dicours centrés sur la qualité sonore des mots ou leurs ambiguïtés;..."*

Depuis que Roman Jakobson a proposé, en 1960, sa théorie des six fonctions du langage, bien des auteurs ont tenté d'autres subdivisions: Robinson (1972), Britton (1973), Halliday (1973), Tough (1974), Prieto (1975), Bibeau et Pagé (1976)...

On est amené à se demander pourquoi le nouveau programme de français (1979) a privilégié certains types de discours plutôt que d'autres. Par exemple, on note chez Jakobson, certaines fonctions du langage auxquelles les types de discours du programme de français ne nous semblent pas recourir: la fonction référentielle, c'est-à-dire ce qui réfère à l'organisation du message en fonction de la réalité du référent (Arthur McCaffrey propose des jeux de langage qui consistent justement à organiser sa pensée en fonction de la réalité du référent et du récepteur (1977; 38-39); la fonction conative qui est d'attirer l'attention du destinataire et de l'influencer d'une manière ou d'une autre; la fonction phatique qui est d'établir, de rétablir ou de maintenir le contact entre les individus; la fonction métalinguistique qui est centrée sur le système linguistique et qui comprend tout ce qui sert à donner des explications ou des précisions sur le système linguistique utilisé par l'émetteur.

Chez Halliday (1973) on note dans ce sens d'autres fonctions du langage non touchées par les différents types de discours du programme, par exemple:

- la fonction personnelle

> *"this refers to his [child] awareness of language as a form of his own individuality."*

- la fonction heuristique

> *"this refers to language as a means of investigating reality, a way of learning about things."*

Le rapport Bullock (1975; 50) traduit par Arthur McCaffrey (1977; 16) écrit:

> *"Le langage a une fonction heuristique, c'est-à-dire que l'enfant peut apprendre à parler et à écrire autant qu'il peut apprendre à lire et à écouter."*

- la fonction imaginative

> *"the child is using language to create his own environment; not to learn about how things are but to make them as he feels inclined."*

On remarque de l'ensemble des fonctions énumérées que si certaines impliquent une interaction émetteur / récepteur, d'autres impliquent plutôt une relation du langage à soi-même. Il en va de même des discours du programme de français par exemple le discours à caractère poétique du programme peut se concrétiser par le récit d'un conte, d'un enfant à un autre, mais il peut également se concrétiser dans le plaisir qu'un enfant peut éprouver à se dire une comptine à lui-même sans souci d'entrer en communication avec d'autres.

De même le discours à caractère expressif peut être un échange de sentiments ou de réflexion personnelle de la part de l'émetteur et du récepteur, mais cela peut être également un monologue à voix haute ou à voix basse, de l'individu avec lui-même.

Cela est également vrai pour le discours à caractère ludique, où la devinette implique un échange mais où le plaisir de répéter un mot pour lui-même est quelque chose de fréquent chez les jeunes enfants et n'implique aucunement une communication avec autrui.

Les auteurs du programme de français de 1979 ont fait un choix en faveur de la langue conçue comme un "instrument de communication" tel qu'ils nous l'expliquent dès la présentation du programme (p. 1). Nous pensons qu'en termes utilitaires ils ont raison et que si l'on doit privilégier un aspect du langage dans l'enseignement, c'est sans doute celui de la communication qui doit primer.

Cependant cet autre aspect du langage qu'est l'utilisation du langage pour soi-même sans souci ni référence à autrui, nous semble avoir une certaine vraisemblance dans la réalité. Le langage est peut-être moins reconnu comme outil d'évolution de sa propre pensée que comme outil de communication et il est sans doute plus aisé, au niveau de l'enseignement, d'agir sur le second que sur le premier. Mais la pédagogie a rencontré bien

d'autres obstacles par le passé et l'énoncé de Noam Chomsky (1972) devrait peut-être nous porter à réfléchir sur cet aspect moins reconnu du langage:

> *"Il n'y a pas de sens de vouloir considérer le langage en termes de moyens de communication. La fonction essentielle du langage consiste à nous permettre de penser et d'exprimer nos pensées, de développer nos conceptions de façon libre et créatrice. Il est évident que nous employons le langage pour communiquer, mais ce n'est là qu'une fonction secondaire."*

2. Développement des connaissances

Si au niveau de l'écrit et de la lecture le programme de 1979 présente un développement systématique et hiérarchisé des connaissances, à l'oral il semble que l'on assiste au développement sauvage des connaissances. Il n'y a d'ailleurs aucun objectif de prévu à l'oral sauf celui de "l'accroissement de l'habileté à communiquer oralement" tout au long du cours primaire. Nous comprenons bien cette position, compte tenu de l'absence de recherche dans le domaine, comme nous l'avons indiqué au début du chapitre.

Pourtant tous reconnaissent que l'enfant qui arrive à l'école a encore beaucoup de travail à faire au niveau de sa langue parlée. Brunet et Pagé (1975; 129) écrivent:

> *"Cette expérience et cette compréhension de la langue qu'il (l'enfant) a acquises en période préscolaire bien que réelles n'en demeurent pas moins limitées. De fait il lui reste encore beaucoup à apprendre."*

David Crystal écrit (1976; 47-48):

> *"There is a great deal about the grammar of English speech that a child has not learned before he arrives at school, and the process of completing this knowledge of this language will continue until around puberty.*
>
> *This remaining learning can be grouped under two headings, learning new structures, and learning to comprehend familiar structures fully."*

Cette dernière indication de Crystal pourrait être retenue, à défaut d'indications plus précises et il nous semble que les temps d'objectivation préconisés par le programme pourraient contenir un retour sur la communication orale en termes d'éléments phonétiques, lexicaux, morphologiques ou syntaxiques, en considérant, par exemple sa propre façon de dire, d'autres mots synonymes des premiers, des expressions typiquement québécoises, des structures plus élaborées, etc.

Le programme semble se limiter en présentant "l'objectivation relative à la langue même", uniquement en termes de différences entre les variétés de langue et principalement la variété "socialement reconnue" comme langue standard.

3. Développement des techniques

Les techniques utilisées à l'oral sont sans doute moins évidentes que les techniques nécessaires à la lecture et à l'écrit. Pourtant ce que l'on appelle "l'art oratoire" en fait foi, il y a des techniques à utiliser: par exemple, la pause de voix, le rythme, l'intonation, l'accent tonique, tous les phénomènes de prosodie: on ne dit pas un poème comme on raconte sa fin de semaine...

Il est certain qu'à l'oral les techniques sont moins importantes qu'à l'écrit ou qu'à la lecture. Cependant le programme de 1979 en négligeant cet aspect porte à penser qu'il n'y a pas de techniques à l'oral, ce qui nous semble faux.

2.2.2 LA PEDAGOGIE CENTREE SUR LA COMMUNICATION LINGUISTIQUE ET LA SPECIFICITE DE L'ORAL

La pédagogie centrée sur la communication linguistique, dont le programme de français 1979 du Ministère de l'éducation du Québec est un exemple, a le mérite incontestable d'avoir voulu tenir compte d'un aspect très important du langage et négligé jusque là: la communication.

Cette pédagogie tente de tenir compte des situations dans lesquelles la communication peut prendre place, de l'intention de communication de l'émetteur et des caractéristiques du récepteur (programme de français 1979; p. 16).

Cependant elle restreint la langue orale à sa fonction de communication. Et de plus, elle ne s'intéresse guère au système linguistique, ce qui pourtant s'est avéré une composante importante de la spécificité de l'oral dans notre étude du premier chapitre.

2.3 PEDAGOGIE INTEGREE

Plusieurs auteurs pensent que la perspective formelle et la perspective fonctionnelle du langage ne s'opposent pas mais qu'elles se complètent.

Nous pensons tout comme David Crystal (1976; 79) que:

> *"The pendulum, which left formal grammar many years ago and moved in the direction of function, now needs to swing back some way not to the "post mortem" world parsing, but to a position where the strenghts of formal linguistic analysis are integrated within a functionalist perspective, and not ignored."*

Lorsque nous notions plus haut que la phase "objectivation" du programme de français de 1979 pourrait contenir une approche plus spécifique du système linguistique, c'était entre autres avec le dessein de rétablir cet équilibre entre les deux perspectives.

Hélène Romian qui semble acquise à cette idée d'équilibre entre les deux pôles considère la place des exercices structuraux vus sous ce nouvel éclairage et elle écrit (1977; 33):

> *"Les exercices structuraux n'ont de sens que par rapport à une démarche d'ensemble: en réponse à des besoins individuels ou collectifs nés des activités de communication, en relation avec un ensemble d'activités d'analyse de la langue susceptibles d'induire une attitude scientifique devant cet objet d'étude,..."*

Morteza Mahmoudian (1978; 7) précisera:

> *"Les buts de l'enseignement de la langue première peuvent - nous semble-t-il - être groupés sous deux chefs: maniement de la langue et réflexion sur le langage."*

Il y a peu de modèles pédagogiques qui tiennent compte de façon explicite de ces deux aspects de l'enseignement du français. Nous avons retenu à titre d'exemple, La nouvelle pédagogie du français, Tome I, de Bernard Toresse et Français III, un projet expérimental du ministère de l'éducation qui a malheureusement avorté mais dont il nous semble possible d'utiliser les données avec profit.

2.3.1 TORESSE

Toresse propose cinq principes de la "rénovation de l'expression orale".

a) priorité de l'expression orale: priorité sur l'expression écrite, car dit-il: "*en accordant à celle-ci une place prioritaire au détriment du langage oral, l'école ne peut que constater ses échecs chaque jour davantage confirmés.*"

b) motivation de la séance de langage: c'est-à-dire, "*placer les enfants dans une situation stimulante qui permette à chacun de vivre (ou revivre) des expériences actuelles (ou passées); lesquelles provoquent un besoin d'expression orale.*"

c) libsrté d'expression: c'est-à-dire, s'exprimer comme on veut, sans être obligé de "*faire des phrases*", sans être "*agressé*" constamment par un interlocuteur "*maniaque du beau langage.*"

d) "*structuration*" du langage: c'est-à-dire procéder par "*l'imitation d'un langage adulte plus élaboré*" à l'aide d'exercices systématiques de pratique intuitive du langage oral (exercices structuraux et activités d'apprentissage de "*schèmes syntaxiques créateurs*" par "*imprégnation orientée*").

e) préférence pour la communication entre les enfants: c'est-à-dire, favoriser l'échange entre égaux plutôt qu'avec un "supérieur". "Sans pour autant supprimer la relation maître - élève."

On peut maintenant constater dans ces principes une volonté de favoriser l'habileté à communiquer en plaçant, entre autres, "les enfants dans une situation stimulante" (principe b) mais également on remarque un souci face à la "structuration du langage" chez ces mêmes enfants (principe d). Flore Gervais (1978; 12) écrit au sujet de Toresse:

> "A l'heure actuelle, Toresse est, à mon avis, celui qui touche l'enseignement du français de la façon la plus satisfaisante. Ses recommandations pédagogiques sont claires, précises et applicables. Dans l'élaboration des activités qu'il suggère, on voit se dégager certains des principes qui lui tiennent à coeur et qu'on ne peut qu'adopter à son tour: la mise en place de deux modes d'expression: libre et dirigé."

Cependant elle remarque très justement (1978; 13) que les activités suggérées par Toresse portent essentiellement sur l'information, puis sur la communication. Elle conclut:

> "... si nous ne sommes pas sensibilisés aux fonctions du langage comme fondement essentiel à l'enseignement de l'expression et de la communication orale, nous ne nous apercevons pas que la moitié ou plus des activités que nous faisons avec les enfants ne mettent en jeu que l'information."

De plus, si Toresse préconise la "*liberté d'expression*", il maintient la phase "*correction*". On voit mal comment l'élève peut encore vivre une phase de "*liberté d'expression*" réelle, s'il sait qu'il a de fortes chances d'être corrigé à la fin de son exposé et que c'est peut-être le but implicite de l'exercice!

Enfin, comme retour sur le système linguistique, Toresse suggère l'utilisation abondante de l'exercice structural. Or, nous avons vu plus haut que l'exercice structural comme nous le connaissons jusqu'à maintenant ne tient pas ou peu compte de l'ensemble de la spécificité de l'oral et qu'il a fort peu de chance de faire faire des apprentissages...

C'est pourquoi nous pensons que si l'idée d'un retour sur le système linguistique à la fin "d'une séance d'expression orale" peut être très intéressante, (si ce retour n'est pas fait en terme de correction) le moyen suggéré pour faire ce retour ne semble pas tout à fait adéquat.

2.3.2 FRANCAIS III

Français III est un projet expérimental entrepris par le Service général des moyens d'enseignement (S.G.M.E.) du ministère de l'éducation du Québec. Le mandat du projet s'énonçait ainsi: l'enseignement de la langue orale aux élèves de 3e année des écoles primaires francophones du Québec.

Son objectif théorique se formulait comme suit: la maîtrise du français oral familier correct chez les enfants de 8-9 ans fréquentant les écoles primaires francophones du Québec.

Son objectif pédagogique se formulait dans ces termes: une modification de la performance verbale des enfants de 8-9 ans, modification allant dans le sens d'une certaine "accommodation" au français standard. Le terme "accommodation" est entendu dans le sens d'un processus d'apprentissage conduisant à une maîtrise du français standard au niveau de la communication orale.

L'équipe de Français III a conçu une démarche et un matériel qui s'inscrivait dans une pédagogie globale de l'oral qui pouvait se généraliser à tout le primaire.

Cependant Français III n'a pas vraiment "vu le jour" car un imbroglio administratif a fait avorter le projet. Pourtant les propositions de Français III demeurent originales et méritent qu'on s'y arrête.

Dans Français III on retrouve des activités d'apprentissage qui se rapportent au système linguistique et des activités d'apprentissage qui se rapportent à la communication.

Les activités d'apprentissage proposées par Français III se présentent dans un ensemble où l'on retrouve:

a) la discrimination et l'analyse auditive,

b) l'apprentissage d'un système de transcription phonétique,

c) l'analyse du langage,

d) la sensibilisation aux diverses façons d'utiliser le français comme code linguistique et sociale,

e) l'étude des phénomènes reliés à la communication orale en particulier et à tout système de communication en général.

Christophe Hopper, un des concepteurs de Français III (1977; 40), écrit:

> *"Dans l'esprit des auteurs, ces divers éléments formaient un tout organique où chaque élément reposait sur les autres: en enlever un, ce serait détruire la cohérence de l'ensemble."*

Nous allons maintenant examiner en quoi consiste chacun des éléments de cet ensemble.

a) La discrimination et l'analyse auditive

Français III a été pensé en fonction du programme-cadre de français (1969), où l'on tenait compte de façon explicite du "savoir écouter". C'est pourquoi a été élaboré un matériel sur

bandes sonores permettant autant la discrimination de sons que la compréhension de messages. En somme un matériel qui permettait de travailler de manière spécifique le niveau du décodage.

b) Le système de transcription phonétique

Un matériel considérable a également été élaboré dans le but de faire apprendre aux élèves la façon de transcrire des messages sonores à l'aide de l'alphabet phonétique international. D'une part, cet apprentissage sensibilisait les élèves à une discrimination auditive fine de ce qu'ils entendaient, d'autre part, cela permettait de fixer des énoncés verbaux afin de mieux les "voir", les manipuler, les comparer, les reconstruire, etc.

c) L'analyse du langage

Comme l'analyse du langage est un élément particulièrement original de l'ensemble, nous tenterons de l'expliciter davantage.

Hopper, l'auteur de cette partie de Français III, part du principe qu'il est important pour le sujet parlant de faire des retours conscients ou inconscients sur la langue afin d'augmenter sa compétence. Le terme "compétence" étant compris ici au sens de "conception particulière de la grammaire" du locuteur, Hopper (1976; 65) écrit:

> *"Toute langue est régie par sa grammaire. La compétence de tout locuteur est constituée des éléments de cette grammaire qu'il s'est reconstruit intérieurement, c'est sa conception particulière de la grammaire."*

Ce que Hopper postule comme moyen d'apprentissage, Brunet et Pagé (1975; 157) en font un point spécifique à retenir pour l'école, c'est-à-dire: "le développement de la conscience linguistique", que les auteurs ont observée chez des enfants de première année...

> *"Nous l'appelons "conscience linguistique" parce qu'il nous semble qu'entre 6-8 ans, l'enfant dépasse le stade d'une simple "intuition du langage" tel que décrite par Laurence Lentin bien que par contre ce ne soit pas encore tout à fait ce que Jakobson appelle la "fonction métalinguistique".*

Les auteurs remarquent que l'observation d'enfants de première année les porte à croire qu'ils ont une aptitude de plus en plus consciente à réfléchir sur la langue. Ils notent entre autres la possibilité pour les enfants de cet âge de juger:

a) de la grammaticalité ou de l'agrammaticalité d'un énoncé "(sans pour autant faire appel à des notions grammaticales)",
b) du caractère sémantique d'un énoncé "(ça a ou n'a pas de sens)",
c) de s'interroger sur la façon de nommer les choses et les événements, etc.

Sur le plan pédagogique, il s'agira donc "d'amener l'enfant à s'interroger de plus en plus consciemment sur son langage et celui des autres."

Ce que Hopper propose c'est une "analyse du langage" qui amènerait maîtres et élèves à réfléchir par eux-mêmes sur leur langue parlée. Une réflexion réelle, cette fois-ci, où il n'y a pas de réponses préétablies (contrairement aux exercices structuraux); une réflexion, où l'enfant est amené à se distancier de ses propres réalisations verbales et de celles des autres, afin de pouvoir porter des jugements sur ces "façons de dire", donner les raisons qui les justifient ou les éléments qu'on pourrait y changer, compte tenu de la situation de communication. En d'autre termes, Hopper écrit (1976; 138):

> *"Au lieu d'apprendre des connaissances à l'enfant, on lui propose une certaine attitude et un certain comportement face à la langue parlée. On ne lui apprend pas la langue, on l'outille pour qu'il puisse analyser lui-même sa langue et son langage."*

Ainsi l'analyse du langage serait un moyen d'amener l'enfant à faire des retours conscients sur sa langue sans l'astreindre pour autant à faire des exercices structuraux. On note, à titre d'exemple, parmi les suggestions de l'auteur: phrase à trou, acceptabilité logique, notions de synonymie et de contexte, etc. Ces activités sont toujours reliées à des énoncés réels de départ, pris à même des situations de communication vécues par les élèves qui opèrent à présent ce retour sur leurs énoncés verbaux. Pour l'explicitation et le détail concret des activités mentionnées et de d'autres nous renvoyons le lecteur au mémoire de maîtrise de Hopper intitulé: De l'exercice structural à l'analyse du langage, ainsi qu'à Français III, document 207 dont le responsable était également Hopper.

Cette nouvelle perspective semble séduisante mais l'auteur nous met en garde contre la tentation d'amener trop rapidement l'analyse du langage dans les classes: d'une part, parce que le matériel n'a pas été testé de façon suffisante; d'autre part, parce que des psychologues émettent des réserves à savoir que l'étude de la langue qui résulterait de l'activité métalinguistique puisse inhiber l'expression chez le sujet. Ce à quoi l'auteur répond que l'éventuel "blocage" serait du même ordre que celui qui accompagne l'auto-régulation de la parole qui freine le message pour mieux le reformuler.

Ce à quoi nous serions tentée de répondre à notre tour, qu'il s'agit là d'un moindre mal par rapport à l'exercice structural encore très utilisé dans les classes et de plus, que les observations de Brunet et Pagé (1975; 158) citées plus haut, par rapport au développement de la conscience linguistique nous portent à croire que l'analyse du langage ne serait qu'une formalisation de ce qui se passe déjà dans les réflexions des enfants de six-sept ans...

d) <u>Sensibilisation aux diverses façons d'utiliser le français comme code linguistique et social</u>

Il s'agit ici, à l'aide de bandes sonores, de sensibiliser les élèves aux différents registres sociaux et aux parlers régionaux. On y retrouve des corpus du quartier St-Henri à Montréal, du village Maria dans la Baie des Chaleurs, de la région de la

Beauce, des Iles de la Madeleine, de différentes régions de la France, de la Suisse, de la Belgique, etc.

e) Etude des phénomènes reliés à la communication orale en particulier et à tout système de communication en général

Enfin, un des documents de l'ensemble Français III qui s'intitule "Faits de communication" propose une série de mises en situation et des moyens de faire des retours sur ces mises en situation autant au niveau linguistique que paralinguistique, autant au niveau de l'oral qu'au niveau des autres types de communication comme par exemple: la peinture, la musique, le texte écrit, la poésie, le code de la route, etc.

Comme on peut le constater l'ensemble des activités proposées par Français III s'intéressent autant à l'aspect communication qu'à l'aspect système linguistique du langage. Ces activités s'inscrivent non pas dans une perspective de correction mais dans une perspective de développement du langage. L'enfant est amené à étudier les énoncés oraux dans leur forme, dans leur contenu, dans leur situation et à comprendre qu'il y a différentes façons de dire pour différentes situations de réalisation. Par ailleurs, contrairement au programme de français de 1979, nulle part il y est fait mention de l'intention de communication de l'émetteur, ni des caractéristiques du récepteur.

Enfin Français III nous fait voir le lien qu'on peut établir entre une pédagogie centrée sur le système linguistique et une pédagogie centrée sur la communication linguistique, en favorisant les faits de communication et en les utilisant par la suite comme objet d'étude du système linguistique: ce qui motive et justifie cette dernière.

Cependant, Français III implique l'apprentissage d'un système de transcription phonétique, ce qui est très discuté depuis quelque temps. Le temps accordé à son apprentissage par les enfants est-il justifié par son utilisation subséquente? N'y a-t-il pas danger de confusion pour les enfants entre le code écrit et ce nouveau code? Malheureusement aucune recherche n'a encore répondu de façon définitive à ces questions. Il demeure que Français III nous apparaît comme un exemple théorique intéressant de la pédagogie intégrée.

2.3.3 LA PEDAGOGIE INTEGREE ET LA SPECIFICITE DE L'ORAL

Nous avons terminé le premier chapitre en soulignant que nous allions retenir de l'étude de l'enseignement du français oral les éléments didactiques qui tiennent au moins compte des éléments spécifiques que nous avions relevés quant au français oral. Dans ce sens, il nous semble que les éléments didactiques d'une pédagogie intégrée sont à retenir.

Au niveau du système linguistique, elle part d'énoncés oraux et les traite tels quels sans les traduire à l'écrit, quitte à considérer par la suite quelle forme pourrait prendre tel énoncé oral si on voulait en faire un énoncé écrit.

Au niveau de la communication, elle favorise de multiples mises en situation. En fait, toutes les situations de communication en classe ou à l'extérieur peuvent devenir sujet de réflexion linguistique et paralinguistique, selon les circonstances et les besoins du moment. Ainsi la pédagogie intégrée favorise la communication (au sens du programme de français de 1979) sans négliger la prise de conscience et l'étude du système linguistique de la langue.

2.4 SYNTHESE

Les approches pédagogiques étudiées tiennent toutes compte, mais dans des proportions différentes, de la spécificité de l'oral.

La pédagogie centrée sur le système linguistique vise l'acquisition des mécanismes de la langue, au niveau soutenu, mais tente de faire faire cet apprentissage hors situation, sans tenir compte d'un aspect important du langage: la communication.

La pédagogie centrée sur la communication linguistique vise l'acquisition de différentes variétés linguistiques, en fonction des différentes situations, et des différentes intentions de communication. Cependant, elle privilégie l'aspect communication du langage d'une façon qui nous semble justifiée mais peut-être trop exclusive. De plus, elle ne fait que peu de place à l'étude du système linguistique en lui-même, ce qui nous paraît être tout aussi discutable que le rejet de l'aspect communication dans la pédagogie centrée sur le système linguistique.

Enfin la pédagogie intégrée semble la mieux équilibrée, puisqu'elle tient compte à la fois du système linguistique et de la communication. De plus, la proposition de Français III et plus particulièrement l'analyse du langage permettent de considérer la possibilité d'un retour sur les mises en situations, non plus en termes vagues, mais de façon articulée, où l'étude du système linguistique s'inscrit dans un ensemble plus vaste de mises en situation et d'aide apportée dans le cadre de ces situations dans une perspective de développement du langage.

TROISIEME CHAPITRE

LES COMPOSANTES D'UNE DIDACTIQUE DE L'ORAL AU PRIMAIRE

Après avoir passé en revue des éléments de spécificité du français oral et des pédagogies proposées pour l'enseignement du français oral, nous croyons être en mesure d'établir dans le présent chapitre, les "composantes" d'une didactique de l'oral au primaire en fonction des éléments dégagés.

Nous tenons à affirmer qu'il ne s'agit en aucun cas de présenter ici un "modèle" mais bien plutôt de faire état des différentes données établies et d'essayer de créer des liens entre ces données, afin d'obtenir une vue d'ensemble de la matière à enseigner, compte tenu de l'avancement relatif de la recherche dans le domaine de l'enseignement du français oral, langue maternelle, au primaire.

Nous estimons avoir rassemblé les idées les plus développées et les plus connues sur le sujet et par conséquent nous croyons offrir une vue globale, sinon détaillée du moins réaliste et surtout unifiée du français et de sa didactique.

Des "composantes" d'une didactique de l'oral seront donc présentées sans doute non définitives et non complètes mais qui permettraient des points de repère dans le domaine naissant de la didactique de l'oral, langue maternelle.

Dans ce chapitre une définition du terme "composante" sera fournie et par la suite les raisons pour lesquelles il semble important de préciser les "composantes" seront expliquées. Nous tâcherons de justifier chaque composante, de la définir et d'offrir des illustrations à titre d'exemple, lorsqu'il s'agira des composantes de la didactique de l'oral. Enfin un tableau fournira une vue synthétique de la réflexion sur les composantes de l'oral amorcée au premier chapitre, des approches pédagogiques étudiées au second chapitre et des composantes d'une didactique de l'oral qui nous semble découler des composantes de l'oral et des approches pédagogiques.

Il est peut-être nécessaire de souligner ici que les lectures faites, au niveau des pédagogies proposées, l'ont toujours été en fonction du primaire et de l'enseignement de la langue maternelle. C'est pourquoi les éléments qui seront retenus le seront toujours, implicitement, pour le niveau primaire et pour l'enseignement de la langue maternelle.

3.1 DEFINITION DU TERME "COMPOSANTE"

Bien que le terme "composante" soit connu, il n'en demeure pas moins qu'il est général. C'est pourquoi il paraît important de définir

le mot, avant même de tenter des définitions des différentes composantes d'une didactique de l'oral.

Le dictionnaire ROBERT (1973; 315) donne la définition suivante du mot "composante":

> *"Une composante: chacune des forces qui, en se combinant, produisent une force résultante."*

Bien sûr, il s'agit là d'une définition générale, mais rapprochant cette définition du sujet d'étude, nous proposons de définir une composante comme chacun des éléments qui, en se combinant, produisent ce que l'on appelle une didactique de l'oral.

On comprendra que ce que nous cherchons n'est pas encore de l'ordre des objectifs, des moyens, ou de l'évaluation mais de l'ordre des éléments constituants qui ne peuvent être absents d'une didactique de l'oral.

Comme nous l'avons vu, la communication est un ensemble complexe et dynamique; on pourrait dire à ce moment-ci que chacun des éléments de cet ensemble, c'est-à-dire, la situation - l'intention - le codage - le message - le décodage - l'interprétation, constitue une composante de la communication.

Cependant, nous avons vu également que chacune des composantes que nous venons de mentionner est elle-même un ensemble plus ou moins complexe d'autres éléments: on assiste donc à une hiérarchie de composantes et de résultantes, partant des plus abstraites qui motivent

l'individu à parler, allant jusqu'aux plus évidentes comme, par exemple, l'émission d'une suite sonore.

De même, on peut dire que chacune des pédagogies de l'oral est constituée de composantes. La pédagogie centrée sur la communication par exemple comprend au moins deux composantes: la situation et l'intention de communication.

Il ne s'agit pas d'établir une hiérarchie de composantes, ce qui serait, pour les raisons déjà évoquées, tout à fait prématuré, mais plutôt de considérer les composantes les mieux connues et de tenter de les regrouper, synthétisant ainsi les éléments essentiels de ce que l'on peut retenir comme didactique de l'oral. Si nous parvenons à dégager quelques "super-composantes" c'est-à-dire des composantes essentielles qui en contiendraient beaucoup d'autres connues et inconnues..., nous arriverons à des "forces" ou composantes générales, différentes et complémentaires, sur lesquelles on pourrait ultérieurement élaborer des objectifs, des moyens et des éléments d'évaluation pour une didactique de l'oral.

3.1.1 IMPORTANCE D'UNE IDENTIFICATION DES COMPOSANTES

Comme les travaux traitant de l'oral ou de sa didactique portent sur un aspect ou l'autre du domaine, la lecture de l'un ou l'autre de ces travaux mène à une vision fragmentaire de l'ensemble où l'aspect traité dans chacune des études apparaît souvent

comme l'aspect le plus important. La recherche de composantes nous a amenée à lire et à considérer ces travaux spécifiques dans une perspective d'ensemble où chacun des aspects a une place relative. Une telle perspective nous semblait essentielle à l'intégration des différents courants d'idées dans une didactique unifiée de l'oral.

3.1.2 COMPOSANTES DE L'ORAL ET COMPOSANTES D'UNE DIDACTIQUE DE L'ORAL

Les composantes de l'oral sont différentes dans notre esprit des composantes d'une didactique de l'oral. Les composantes de l'oral tiennent compte des particularités de ce moyen de communication, et ce, à différents niveaux qui seront précisés plus loin. Les composantes d'une didactique de l'oral sont élaborées à partir des composantes de l'oral mais dans une perspective d'enseignement ou d'apprentissage.

3.2 COMPOSANTES DE L'ORAL

Les composantes de l'oral sont de trois ordres, tous nécessaires à la réalisation de l'oral. Il s'agit du code, de l'utilisation du code et des circonstances d'utilisation du code.

3.2.1 LE CODE

Dans le premier chapitre nous avons vu que le code (ou système linguistique) est en résumé les sons, les mots et les structures qui forment une langue.

Nous avons vu également que le code oral est différent du code écrit et que les différences s'actualisent entre autres au niveau sonore, phono-graphique, morphologique, lexical et syntaxique.

Les différences entre l'oral et l'écrit portent à croire que l'oral possède un code relativement spécifique pour ne pas dire tout à fait distinct. C'est pour cette raison qu'il semble fondé de parler d'une composante de l'oral qui se situerait au niveau de cette spécificité du code.

3.2.2 L'UTILISATION DU CODE

Si le code oral et le code écrit se différencient au niveau du code même, ils se différencient également au niveau de l'utilisation du code. Ainsi, si le schéma de la communication reste vrai autant pour l'écrit que pour l'oral, les deux processus essentiels de la communication étant le codage et le décodage, c'est au niveau de la manière de livrer le message qu'il y a des différences entre l'oral et l'écrit.

Cette spécificité d'utilisation du code est de différents ordres comme nous l'avons constaté au premier chapitre, mais elle répond toujours au caractère individuel de l'acte langagier que l'individu donne à ses énoncés autant à l'oral qu'à l'écrit. Dans cette perspective, les énoncés sont les éléments composés de façon originale à l'individu, compte tenu d'un bagage de base formé de sons, de mots et de structures, communs à tous les individus parlant une même langue.

La spécificité d'utilisation se concrétise dans différents faits et moyens paralinguistiques. Ces faits et ces moyens paralinguistiques sont des outils que l'individu utilise pour rendre tout son sens à l'énoncé, ou encore pour lui ajouter une autre dimension. Ainsi, l'immédiateté de l'oral amènera le locuteur à utiliser des phatèmes ou à ralentir son débit afin d'avoir suffisamment de temps pour penser à ce qu'il veut dire; l'irréversibilité de l'oral obligera le locuteur à nuancer une phrase dite trop vite; les pauses, le ton de la voix, la vitesse du débit, l'insistance sur un mot ou l'autre, les gestes, les mimiques, etc. permettront au locuteur de rendre son idée. En somme, tout ce que le locuteur peut utiliser lorsqu'il choisit comme moyen de communication: l'oral.

En résumé, les composantes spécifiques de l'oral qui relèvent de l'utilisation du code sont: le caractère spécifique de l'encodage et du décodage (l'immédiateté, l'irréversibilité, la gestuelle, les mouvements kynésiques...).

Ainsi, si le code oral par ses différences avec le code écrit apparaît comme une composante de l'oral, l'utilisation tout aussi spécifique à l'oral de ce code ne peut être qu'une autre composante importante de l'oral, le code devenant inutile si l'on ne connaît pas les moyens de s'en servir ou si l'on ne s'en sert pas.

3.2.3 LES CIRCONSTANCES D'UTILISATION DU CODE

Il est ressorti également du premier chapitre que les circonstances d'utilisation ou encore la situation était peut-être l'élément qui contribuait le plus à relier les autres éléments de la communication et à les fixer largement. Dans ce sens la situation est une composante qu'on ne peut négliger puisque c'est elle qui, au niveau du code, obligera à faire un choix entre l'oral et l'écrit et qui, au niveau de l'usage du code, déterminera entre autres le niveau de langue requis.

On peut donc dire que si le code et son utilisation sont des composantes de l'oral, les circonstances d'utilisation du code en sont les préalables. Ce qui, par voie de conséquence, fait des circonstances d'utilisation une composante essentielle.

3.3 COMPOSANTES D'UNE DIDACTIQUE DE L'ORAL

Les composantes d'une didactique de l'oral se présentent comme des types généraux d'activités à retenir pour un enseignement de l'oral. Nous avons choisi le terme "activité" de façon arbitraire dans le but de différencier les composantes des objectifs, des moyens, des éléments d'évaluation et de rendre la terminologie plus concrète par rapport à l'enseignement.

3.3.1 ACTIVITE DE DEVELOPPEMENT LINGUISTIQUE

Nous avons vu au deuxième chapitre Brunet, Pagé ainsi que Crystal, souligner à leur façon que si l'enfant possèdait les structures de base de sa langue à son arrivée à l'école, il lui restait beaucoup à apprendre; et les proportions de ce qui lui restait à apprendre dépendaient directement du milieu dont il était issu.

On peut sans doute postuler que là où le milieu est défaillant à ce niveau, l'école doit sans doute tenter d'y suppléer, afin de permettre à chaque enfant de passer d'un langage "simple" à un langage plus élaboré, c'est-à-dire à un langage pouvant être utilisé dans une diversité d'usages et de situations de façon à ce que la langue de l'enfant puisse devenir le support efficace d'une pensée de plus en plus complexe.

Aussi, s'il n'y a pas lieu de considérer l'étude du code comme une composante unique ou prépondérante d'une didactique de l'oral, il faut certainement en tenir compte.

De plus, il semblerait que la phase propice à l'apprentissage de nouvelles structures correspondent à peu près à la phase où l'enfant se retrouve à l'école primaire. Brunet et Pagé (1975; 140) écrivent:

> *"Il semblerait qu'il soit plus que jamais le temps de développer l'habileté à comprendre aussi bien qu'à s'exprimer en code élaboré chez les cinq à huit ans (...). Laurence Lentin, par exemple, affirme qu'à quatre ans tout est joué. D'autres par contre, situent la fin de la période privilégiée au plus tôt vers cinq-six ans (...), au plus tard autour de dix ans, âge au-delà duquel le cerveau semblerait avoir perdu sa plasticité fonctionnelle. (d'après Marc Richelle 1971; 57)."*

Brunet et Pagé concluent:

> *"... que ce soit quatre ans ou dix ans qui marque la fin de la période privilégiée, il n'en demeure pas moins que tous les enfants ont déjà développé un certain nombre d'aptitudes plus ou moins considérables selon les conditions où se sont accomplies leurs premières acquisitions du langage, et que ces aptitudes de base peuvent encore être perfectionnées."*

Il nous semble donc que l'étude du code vue dans une perspective de développement linguistique soit une composante non négligeable d'une didactique de l'oral.

L'activité de développement linguistique est un type d'activités qui portent essentiellement sur le code, c'est-à-dire qui amènent l'enfant à employer une nouvelle façon de dire, de nouveaux mots, de nouvelles structures et/ou de nouveaux sens à des structures déjà connues. L'activité de développement linguistique peut impliquer l'utilisation de l'exercice structural remanié, c'est-à-dire non pas l'utilisation de la répétition pure et simple de mots ou de structures visant le développement d'automatismes, puiqu'il semble que ce soit peu rentable, mais plutôt l'utilisation d'exercices structuraux à la manière de Français III qui amène une certaine réflexion ou une certaine analyse chez l'enfant comme, par exemple, les exercices de comparaison, d'addition, de soustraction, de permutation, exercices qui impliquent une certaine analyse du langage, pour reprendre les termes de Hopper cité au deuxième chapitre.

Les jeux de comparaison sont un exemple où l'on amène l'enfant à faire des distinctions entre différentes façons de dire en termes de prononciation, de choix de mots, d'expressions, de structures, en demandant par exemple à l'enfant de remplacer un mot par un ou des synonyme(s), une expression nouvelle par une qu'il connaît bien, une structure simple par une structure élaborée, etc.

Les jeux d'addition, de soustraction, de permutation permettent à l'enfant de jouer avec le code en ajoutant, par exemple, des adjectifs à un énoncé donné, en réduisant un énoncé ou

en inversant des parties de l'énoncé. Cependant ce qu'il ne faudrait jamais perdre de vue ici, c'est le lien entre ces jeux de développement du langage et la situation de communication réellement vécue par l'élève au préalable. Plus concrètement, c'est lors de l'activité de "retour" que nous expliquerons plus loin, que ce lien pourrait se faire.

3.3.2 ACTIVITE D'EXPRESSION

Ce type d'activité se fonde essentiellement sur l'un des deux processus du schéma de la communication: le codage. Si l'importance de l'activité de développement linguistique paraît fondée, l'habileté à utiliser de nouvelles structures ou de nouveaux sens est très certainement tout aussi fondée, puisqu'il semble que sans pratique "réelle" dans de "vraies" situations de communication, l'acquisition soit très faible.

Il s'agit, tout comme la pédagogie centrée sur la communication le propose, de permettre à l'enfant de se retrouver dans des situations variées où il aura à faire des choix linguistiques et à réaliser une correspondance de plus en plus étroite entre son message et son intention et entre son message et la situation.

L'activité d'expression se définit par le développement de l'aptitude à faire des choix linguistiques en fonction de l'adéquation de plus en plus précise entre le message et l'intention

d'une part et le respect des circonstances d'utilisation du code, d'autre part.

Les pièces de théâtre sont un bon exemple d'activité d'expression, de même que les situations de jeux de rôle où l'on demande à l'enfant de changer son niveau de langue et/ou sa façon de dire, afin de mieux camper le personnage de la pièce ou du jeu de rôle.

3.3.3 ACTIVITE DE COMPREHENSION

L'activité de compréhension, on l'aura compris, est le pendant de l'activité d'expression; c'est l'utilisation de l'autre processus du schéma de la communication qui est visé: le décodage.

Cette composante nous paraît également nécessaire. Nous avons noté à quelques reprises l'importance de la capacité à utiliser des variétés linguistiques appropriées aux situations et aux intentions de communication. Le développement de l'écoute favorise certainement l'aptitude à entendre, à différencier et à comprendre ces variétés de langage.

Par ailleurs, et de façon plus essentielle, ce type d'activité devrait permettre le rapprochement de plus en plus étroit entre ce qui a été dit et ce qui a été compris.

L'activité de compréhension se définit par le développement de l'habileté à comprendre différents types et différents niveaux de langue et l'adéquation de plus en plus fine entre le message et son interprétation, compte tenu de la situation.

L'écoute de disques tels ceux du service général des moyens d'enseignement (S.G.M.E.), comme: Son son petit patasson, Les mondes Insolites, Il était une fois, etc., sont des exemples de matériel d'écoute, au même titre que l'écoute de différents parlers régionaux, de différents types de communication comme la conférence, le compte rendu, l'interview, etc.

3.3.4 ACTIVITE DE DIALOGUE

Si l'activité d'expression et l'activité de compréhension sont des composantes nécessaires au développement de la capacité à coder et à décoder, l'activité de dialogue, qui favorise ces deux pôles de façon alternative à l'intérieur d'une même situation de communication, est très certainement une composante qui vient compléter le travail plus spécifique des deux premières. Elle prend là une part de sa justification, l'autre part étant l'importance reconnue de la nécessité de développer l'habileté à communiquer chez l'enfant. La communication étant essentiellement comme nous l'avons dit à plusieurs reprises un circuit dynamique où entrent en jeu le codage et le décodage.

Les multiples échanges qui se produisent en classe sont propices à favoriser l'activité de dialogue, par exemple, lorsque l'institutrice anime une discussion de groupe pour en arriver à une prise de décision collective, ou encore lorsque les enfants ont à échanger entre eux pour en arriver à produire le travail d'équipe souhaité, etc.

3.3.5 LE RETOUR

La composante "retour" se fonde sur l'importance de la conscientisation linguistique, qu'il s'agisse "d'objectivation" à la manière du programme de français du ministère (1979) ou d'analyse du langage à la manière de Français III.

Le retour, c'est le fait d'observer, autant par l'élève que par l'institutrice, les lacunes et les points forts qui se sont produits pendant une situation de communication. L'activité de retour se pose comme le lien entre l'activité de développement linguistique et les autres composantes de la didactique de l'oral. C'est pendant l'activité de retour que l'on note, entre autres, les lacunes qui se sont produites dans l'activité d'expression, de compréhension ou de dialogue et c'est pendant l'activité de développement linguistique que l'on tente de combler ces lacunes par des exercices spécifiques justifiés par le retour.

Le retour se fait à deux niveaux: au niveau du code où l'on considère dans quelle mesure les contraintes linguistiques ont été respectées et au niveau de l'utilisation du code où l'on considère dans une perspective qualitative la manière dont le message a été transmis et reçu.

A titre d'exemple, l'échange en classe sur un parler régional entendu sur bande sonore, et qui, différent de la façon de parler des élèves, les amène à comparer leur façon de dire avec cette autre façon de dire; l'analyse de différentes situations de communication où l'on se demande (en groupe, en équipe) dans quelle mesure la communication a été réussie et ce qu'il serait possible d'améliorer, etc.

3.4 TABLEAU SYNTHESE

Le tableau synthèse a pour but de regrouper de façon simple et cohérente l'ensemble des principaux éléments étudiés dans cette recherche.

Nous avons d'abord posé les trois composantes de l'oral par ordre d'apparition dans notre étude. Puis nous avons aligné les approches pédagogiques étudiées vis-à-vis des composantes de l'oral sur lesquelles ces approches étaient principalement centrées. Enfin

nous avons ajouté à ce tableau les composantes d'une didactique de l'oral de façon telle qu'elles soient au même niveau que l'approche pédagogique qui les a inspirées.

La pédagogie intégrée, tenant compte autant des aspects du code que des aspects de la communication, se situe à mi-chemin entre les deux autres approches pédagogiques et illustre par sa position le lien effectif qu'elle réalise entre les deux.

Ce lien se concrétise par l'activité de retour, située pour cette raison au même niveau que la pédagogie intégrée.

Le retour, comme nous l'avons xpliqué précédemment, se fait à partir de chacune des activité, c'est ce qui explique le sens des flèches.

TABLEAU 2

SYNTHESE

COMPOSANTES DE L'ORAL	ORIENTATION DES APPROCHES PEDAGOGIQUES	COMPOSANTES D'UNE DIDACTIQUE DE L'ORAL
. code	pédagogie centrée sur la langue	. activité de développement linguistique ←
	↑ pédagogie intégrée ↓	RETOUR ↓
. utilisation du code . circonstances d'utilisation du code	pédagogie centrée sur la communication	. activité d'expression ← . activité de compréhension ← . activité de dialogue ←

CONCLUSION

Cette recherche, bien que générale, a permis de légitimer à nos yeux l'existence d'une didactique du français oral grâce à une brève étude comparative du français oral et écrit qui a fait voir quelques ressemblances certes, mais surtout des différences importantes.

Ces différences sont apparues au niveau du code, c'est-à-dire que le français oral n'utilise pas toujours les mêmes mots, ou les mêmes structures que le français écrit; de même au niveau de la communication, l'oral et l'écrit répondent à des besoins différents et à des situations différentes. De plus, certaines contraintes qui régissent l'oral ne sont pas les mêmes que celles qui régissent l'écrit, par exemple: à l'oral, la réaction du récepteur permet à l'émetteur de se réajuster au fur et à mesure du déroulement de la conversation, alors qu'il n'y a pas cette rétroaction immédiate à l'écrit; on ne peut corriger une erreur à l'oral qu'en expliquant davantage ou en s'excusant, alors qu'à l'écrit il suffit d'effacer.

Les distinctions établies entre l'oral et l'écrit au niveau du code et au niveau de la communication démontrent que l'oral et

l'écrit exigent des connaissances et des habiletés différentes dont la pédagogie doit tenir compte dans sa pratique.

Cependant les différentes approches pédagogiques étudiées tiennent plus ou moins compte des différences entre le français oral et le français écrit. Ainsi les approches centrées sur l'étude du système linguistique s'occupent et s'inspirent davantage du français écrit, alors que les approches centrées sur la communication entre les individus oublient l'étude du système linguistique. Seules, les approches intégrées tiennent compte et de la communication et de l'étude de système linguistique.

Des données du français oral et écrit, ainsi que des données des approches pédagogiques suggérées, se dégagent cinq composantes d'une didactique du français oral:

- l'activité d'expression, où l'objectif est de favoriser le codage
- l'activité de compréhension, où l'objectif est de favoriser le décodage
- l'activité de dialogue, où l'objectif est de favoriser l'alternance codage / décodage
- le retour, où l'objectif est de favoriser une distanciation de la réalisation afin d'en mieux percevoir les mécanismes, les éléments positifs, de même que les lacunes
- l'activité de développement linguistique, où l'objectif est de favoriser l'étude du système linguistique en relation avec les lacunes vécues par l'élève lors de la communication.

Ces composantes d'une didactique de l'oral sont théoriques. Elles n'ont pas été expérimentées, ni comparées. Cependant nous les croyons

applicables et à ce titre voici, de manière plus précise, comment une approche de type intégré pourrait concrétiser l'utilisation de ces composantes:

- dans un premier temps, l'enseignante favorise les situations de communication les plus "naturelles", les plus réelles. Dans ces situations se présenteront inévitablement, mais dans des proportions variables, de l'expression, de la compréhension et/ou du dialogue;

- dans un deuxième temps, l'enseignante à l'aide du retour sur la situation de communication permet à l'enfant d'analyser ce qui s'y est passé au niveau du code, de l'utilisation du code et des circonstances d'utilisation;

- dans un troisième temps, l'enseignante favorise l'acquisition de nouvelles connaissances ou techniques linguistiques dans la mesure où l'enfant aura constaté pendant le retour, des lacunes à combler ou des stratégies nouvelles à pratiquer.

La vérification positive des composantes décrites permettrait à l'enseignante de focaliser son enseignement du français oral sur trois points précis indépendamment des sujets abordés et même indépendamment des domaines étudiés, c'est-à-dire les situations de communication - l'analyse du langage - la pratique des nouvelles acquisitions.

Cette organisation simple des éléments essentiels dont il faudrait tenir compte dans un enseignement du français oral permettrait à l'enseignante d'intégrer facilement l'oral aux autres disciplines à l'étude. Ainsi l'on peut travailler l'oral en faisant de la catéchèse, des mathématiques ou des sciences naturelles, etc. L'important

pour l'enseignante est de voir à ce que pendant ces activités les élèves puissent s'exprimer, saisir correctement le message transmis, échanger. Le retour sur l'une ou l'autre des activités comporterait alors un volet "retour sur le français oral" et s'il y a lieu apprentissage et exercices de développement linguistique.

Il est certain qu'une telle approche implique une organisation de classe qui favorise l'échange par petits groupes. Il est évident qu'on ne peut échanger de façon satisfaisante à 27 ou 30 individus à la fois et que les besoins de chacun étant différents, le travail sur l'acquisition de nouvelles connaissances linguistiques sera également plus ou moins particulier à chacun. De plus cette approche exige que l'enseignante soit essentiellement animatrice. Nous ne faisons malheureusement que souligner ces deux aspects qui pourtant, nous le savons, sont primordiaux à la mise en place dans la classe d'une approche du type suggéré.

Cependant, nous le rappelons, il nous a semblé nécessaire au préalable d'étudier ce qui avait été écrit au sujet du français oral et de son enseignement, afin d'en dégager les données essentielles qui ne sauraient être négligées dans un enseignement de l'oral et de voir comment ces données pouvaient s'organiser dans un tout cohérent applicable en classe.

Cette recherche se voulait globale, afin de permettre de voir l'ensemble, elle a cependant les limites de son orientation, c'est-à-dire qu'il faudrait maintenant approfondir chacun des aspects étudiés en survol, afin d'en faire une analyse systématique.

Des recherches sont également à souhaiter du côté pédagogique par rapport, entre autres, aux mises en situation qui favoriseraient le développement d'habiletés précises en français oral. Dans le domaine de la psychologie, les études sur le développement du langage sont trop rares au sujet de l'évolution du langage de l'enfant de plus de six ans. Une étude scientifique du développement du langage entre 6 ans et 11 ans permettrait des objectifs beaucoup plus spécifiques en communication orale pour chacun des degrés du primaire.

Quoi qu'il en soit, nous croyons quand même avoir apporté par notre étude une certaine contribution au développement d'une didactique du français oral, langue maternelle, au primaire; ne serait-ce qu'au niveau du regroupement dans un même document des idées les plus couramment émises dans le domaine.

Nous espérons que cette recherche pourra servir de point de départ ou plus précisément d'amorce aux discussions sur l'enseignement du français oral dans les classes du primaire au Québec.

BIBLIOGRAPHIE

ACHIM, Pierre, Brazeau, Aline et Hopper, Christophe, 1979, "Entrevue avec les concepteurs du programme", in Québec Français, no 33, pp. 31-34

ARANGUREN, Jose Louis, 1969, Sociologie de l'information, Paris, Librairie Hachette

BARBARA, Dominic, 1961, "Listening with a Modest Car", in Today's Speech, no 9, p. 3

BARKER, Larry L., 1978, Communication, New Jersey, Prentice-Hall Inc.

BAUTIER-CASTAING, Elizabeth, 1977, "Statut de l'oral et pédagogie", in Pratiques, no 17, pp. 27-30

BENOIT, Suzanne, 1976, "L'évaluation de la langue orale", in Québec français, no 21, pp. 19-20

BIBEAU, Gilles, 1966, Nos enfants parleront-ils français?, Montréal, les éditions Actualité

BIBEAU, Gilles et Pagé, Michel, 1976, "Fonctions langagières et enseignement de la langue maternelle", in Prospectives, vol. 12, no 3, pp. 143-152

BIBEAU, Gilles, 1978, "La norme et l'enseignement de la langue (II)", in Québec français, no 29, pp. 54-56

BOUTON, C.P., 1976, Le développement du langage, aspects normaux et pathologiques, Belgique, Masson et les Presses de l'Unesco

BRADLEY, Bert E., 1974, Fundamentals of Speech Communication: The Credibility of Ideas, Iowa, W.M.C. Brown Company Publishers

BRESSON, F., 1977, "Langue écrite et langue parlée", in Le français d'aujourd'hui, no 39, pp. 67-75

BRITTON, J., 1972, "What's the use? A schematic account of language functions", in Language in education, Londres: Routledge and Kegan Paul

BRUNET, Paul-Emile et Pagé, Michel, 1975, La langue orale à l'école, texte inédit, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Services des Programmes, Enseignement du français, langue maternelle, Montréal

BRUNNER-COLMAR, Claude, 1977, "Problèmes posés par la description des situations scolaires de communication" in Repères, no 41, pp. 72-84

BULLOCK, Sir Alan, 1975, A language for life, Report of the Committee of Inquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science under the Chairmanship of Sir Alan Bullock F.B.A. London, Her Majesty's Stationery Office

CAMBIEN, Michel, 1977, "Réflexions sur la pédagogie de l'expression orale", in Le français d'aujourd'hui, no 39, pp. 17-28

CAPPS, Randall et O'Connor, J. Régis, 1978, Fundamentals of Effective Speech Communication, Massachusetts, Winthrop Publishers Inc.

CAZDEN, Courtney, B., 1972, Child Language and Education, N.Y.: Holt, Rinehart et Winston

100 TOURS DE CENTOUR (les), 1971,
Concepteurs: André Chamberland, Gilles Gagné, Denys Lavallée, Claude Perreault, Lucie Vachon.
125 émissions de télévisions produits par les Services des moyens techniques d'enseignement, Ministère de l'éducation du Québec, réalisées par Radio-Canada.

CHASE, R.A., 1963, Sensory feedback mechanisms and speech, A syllabus of readings in the communications sciences (Mimogr.), Neurocommunications Unit, Clinical Neuropharmacology Research Center, National Institute of Mental Health and the Department of Psychiatry Johns Hopkins University School of Medecine, Baltimore, Md.

CHEVALIER, Jean-Claude et Delesalle, Simone, 1977, "L'oral au C.E.S." in Le français aujourd'hui, no 39, pp. 51-66

CHOMSKY, Noam, 1972, "Le langage est le miroir de l'esprit", in La Quinzaine littéraire, 1er au 15 décembre

C.R.E.D.I.F. et Roulet Eddy, 1976, Un niveau-seuil, Conseil de l'Europe, Strasbourg, Université de Neuchâtel

CROWLEY, David, Communication Theory I, Dept. of English, McGill University

CRYSTAL, David, 1976, Child Language, learning and Linguistics, London, Edward Arnold (Publishers) Ltd

DELATTRE, Geneviève, 1966, "Les différents types d'exercices structuraux", in Le français dans le monde, v. 41, no 4, pp. 12-21

DESHAIES, Denise et Lesage, René, 1977, "Encore l'oral au secondaire", in Québec français, no 26, pp. 16-17

DULUDE, Françoise, 1979, "Le nouveau programme d'oral: plus qu'un contenu nouveau", in Québec français, no 33, pp. 45-47

DULUDE, Françoise, 1979, "L'enseignement de l'oral: le droit à l'apprentissage", in Québec français, no 34, pp. 44-46

DUMONT, Fernand, 1976, "L'enseignement du français dans son contexte québécois", in Québec français, no 21, pp. 12-15

FAUQUET, Jacqueline, 1977, "L'oral en classe de 6ème", in Le français aujourd'hui, no 39, pp. 37-50

FILLOL, F. et Mouchon, J., 1977, "Avant-propos", in Pratiques, no 17, pp. 3-8

FINNOCHARIO, Mary, 1964, English as a Second Language: from Theory to Practice, New York, N.Y.: Simon and Shuster

FRANCAIS III: Devis pédagogique provisoire et cadre théorique, février 1972, texte inédit, Montréal, Service des moyens techniques d'enseignement, Ministère de l'éducation

FRANCAIS III: Faits de communication, module 5, document 501, septembre 1973, texte inédit, Montréal, Service des moyens techniques d'enseignement, Ministère de l'éducation

FRANCAIS III: Expérimentation de l'exercice structural, Guide du Maître, document 207, 1974, texte inédit, Montréal, Service des moyens techniques d'enseignement, Ministère de l'éducation.

FRANCOIS, Denise, 1977, "Traits spécifiques d'oralité et pédagogie", in Pratiques, no 17, pp. 31-52

FRANCOIS, Frédéric, 1977, "Langage et situations de communication", in Études de linguistique appliquée, no 26, pp. 5-8

GAGNE, Gilles, 1974, Le système de la langue français, guides du maître 1 et 2, Québec, Ministère de l'éducation, Service général des moyens d'enseignement, Office du film du Québec

GAGNE, Gilles et Pagé, Michel, 1978, Evaluation de l'apprentissage lexical dû à l'écoute d'émissions de télévision scolaire au Québec, communication présentée au Ve congrès international de linguistique appliquée, Montréal, section: Enseignement et apprentissage de la langue maternelle

GAGNE, Gilles, 1979, "L'enseignement télévisé du français, langue maternelle, à l'élémentaire: présentation, critique, évaluation", in Rondeau, G., Bibeau, G., Gagné, G., et Taggart, G. (eds.): Vingt-cinq ans de linguistique au Canada: hommages à Jean-Paul Vinay, Montréal, Centre éducatif et culturel

GENOUVRIER, Emile et Gruwez, Claudine, 1972, Français et exercices structuraux au C.E.1, collection structures de la langue française, Paris, Librairie Larousse

GERMAIN, Claude, 1973, La notion de situation en linguistique, Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa

GERVAIS, Flore, 1978, Pour une didactique de la communication orale à l'élémentaire, document de travail, texte inédit, Université de Montréal

GERVAIS, Flore, 1978, "Pour un enseignement plus complet de la communication orale à l'élémentaire" in Québec français, no 31, pp. 15-19

GLEASON, H.A., 1969, Introduction à la linguistique, traduit par Françoise Dubois-Charlier, Paris, Librairie Larousse

HAAS, William, 1970, Phono-Graphic Translation, Great-Britain, Manchester, University Press

HALLIDAY, M.A.K., McIntosh, Angus et Strevens, Peter, 1964, The Linguistic Sciences and Language Teaching, London, Longmans, Green and Co. Ltd.

HALLIDAY, M.A.K., 1973, Explorations in the Functions of Language, London, Edward Arnold Publishers Ltd.

HOK, Ruth, 1964, "Oral exercices: There Type and Form." in The Modern Language Journal, vol. 48, no 4, pp. 222-226

HOPPER, Christophe, 1976, De l'exercice structural à l'analyse du langage, mémoire de maîtrise présenté à la faculté des études supérieures de l'Université de Montréal, Montréal

HOPPER, Christophe, 1977, "L'enseignement du français oral" in Québec français, no 25, pp. 29-32

HOPPER, Christophe, 1977, "Français III", in Québec français, no 25, pp. 40-41

HURT, H. Thomas, Scott, D. Michael et McCroskey, James C., 1978, Communication in the Classroom, U.S.A., Addison-Wesley Publishing Company

JAKOBSON, Roman, 1963, Essais de linguistique générale, traduit et préfacé par Nicolas Ruwet, Paris, Editions de minuit

LADO, Robert, 1964, Language Teaching: a Scientific Approach, New York, N.Y.

LEAVERTON, Lloyd et al., 1968, Psycholinguistics Oral Language Program: a Bi-Dialectal Approach, Part I, Experimental Edition, Chicago: Psycholinguistics Project, Chicago Board of Education

LEGRAND, Louis, 1970, L'enseignement du français à l'école élémentaire, Suisse, Delachaux et Niestlé Neuchâtel

LEGRAND-GELBER, Régine, 1977, "Situations de communication et classe de français, in Etudes de linguistique appliquée, no 26, pp. 84-103

LEMIEUX, André, 1976, La communication par le langage, Montréal, Editions Paulines

LEMIRE, Gilles, 1977, "La fonction sociale de l'enseignement du français, langue maternelle", in Québec français, no 26, pp. 56-58

LEON, Pierre, 1977, "L'oral en question(s)", in Pratiques, no 17, pp. 9-13

LIN, Nan, 1973, The Study of Human Communication, U.S.A, The Bobbs-Merrill Compagny Inc.

LYONS, Johns, 1970, Linguistique générale, traduit par Françoise Dubois-Charlier et David Robinson, Paris, Librairie Larousse

MAHMOUDIAN, Morteza, 1978, "Problèmes linguistiques de la pédagogie du français", in Revue française de pédagogie, no 42, pp. 5-15

MALOSSANE, Louise, 1973a, Les exercices structuraux: techniques d'expression; niveau 1, cours préparatoire: fichier du maître, Paris, collection Louis Legrand, Editions Fernand Nathan

MALOSSANE, Louise, 1973b, Exercices structuraux: techniques d'expressions; niveau 1: fichier d'exercices, Paris, Editions Fernand Nathan, collection Louis Legrand

MARCHAND, F., 1971, Le français tel qu'on l'enseigne, Paris, librairie Larousse

MARTINET, André, 1967, Eléments de linguistique générale, Paris, Librairie Armand Colin

McCAFFREY, Arthur, 1977, "A language for life", "une présentation du rapport Bullock", in Québec français, no 25, pp. 15-16

McCAFFREY, Arthur, 1977, "Parler en classe", in Québec français, no 25, pp. 33-39

MILOT, Jean-Guy, 1977, "L'histoire de la langue orale à l'école", in Québec français, no 25, pp. 14-15

MILOT, Jean-Guy, 1977, "La langue orale et l'enseignement du français", in Québec français, no 25, pp. 17-19

MILOT, Jean-Guy, 1977, "A l'école de Sol ou Sol à l'école" in Québec français, no 26, pp. 18-19

MILOT, Jean-Guy, 1979, "Le nouveau programme de français" in Québec français, no 33, pp. 20-21

MOUNIN, Georges, 1975, Clefs pour la langue français, Paris, Editions Seghers

NUSSBAUM, Roger, 1969-1978, L'expression écrite à l'école primaire, Suisse, éditions Payot Lausanne

ORALIENS (les), 1969,
Concepteurs: Michel Hamel, Laurent Lachance, Jean-Gaétan Séguin
125 émissions de télévision produits par le service des moyens techniques d'enseignement, Ministère de l'éducation du Québec, et réalisées par Radio-Canada

PAGE, Michel, 1974, "Apprentissage de la communication orale et écrite", FIPF, bulletin 10-11, rapport de l'atelier IV du Colloque international de la F.I.P.F. à Montréal, Belgique, pp. 19-29

PESOT, Jurgen, 1979, Silence, on parle, collection langue et société, Montréal, Guérin

PEYTARD, Jean, 1971, L'enseignement du français à l'école primaire, brochure no 46, "Les rapports du français écrit au français oral", Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, service d'édition et de vente des publications de l'éducation nationale, Paris-5e

PONTBRIAND, Jean-Noël, 1978, "Français oral et poésie", in Québec français, no 31, pp. 37-38

POUZET, Claude, 1977, "L'oral en maternelle", in Le français aujourd'hui, no 39, pp. 5-9

PRIETO, Luis, J., 1975, Pertinence et pratique. Essai de sémiologie, Paris: Minuit

PRIMEAU, Gilles, 1979, "Le thème: une approche fonctionnelle du nouveau programme de français", in Québec français, no 33, pp. 56-59

PROGRAMME d'études des écoles élémentaires, 1959

PROGRAMME-CADRE de français, programme d'études des écoles élémentaires, septembre 1969, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Ministère de l'éducation du Québec

PROGRAMME d'étude primaire, Français, 1979, Direction des programmes, service du primaire, Ministère de l'éducation du Québec

REQUEDAT, François, 1969, Exercices structuraux, Paris: Hachette/Larousse

RIVENC, Paul, 1971, "Lexique et langue parlée", in La grammaire du français parlé, Paris, Librairie Hachette

ROBINSON, W.P., 1972, Language and social behavior, Harmmondsworth: Penguin Books

ROMIAN, Hélène et Houdebine, Anne-Marie, 1977, "L'oral à l'école élémentaire" in Pratiques, no 17, pp. 66-73

ROMIAN, Hélène, 1977, "Pour une pédagogie de l'oral à l'école élémentaire", in Le français aujourd'hui, no 39, pp. 29-36

RUESCH, Jurgen, and Bateson, Gregory, 1968, Communication: The Social Matrix of Psychiatry, New York: W.W. Norton and Company Inc.

RYLE, G. et Findlay, J.N., 1972, "Use, usage and meaning" in Language in education, Londres, Routledge and Kegan Paul

SAUSSURE, Ferdinand, 1960, Cours de linguistique générale, Paris, Librairie Payot

SEGUIN, Hubert, 1973, "La compréhension et l'expression écrites dans les méthodes de français, langue seconde", A.C.L.A. 4ème colloque, La didactique des langues: apports pédagogues

TARRAB, Elca, 1978, Evaluation de l'enseignement de l'écoute à l'élémentaire, projet de recherche faisant partie du 2ème ensemble de projets de recherche appliquée du P.P.M.F. élémentaire 1977-1978, Equipe du P.P.M.F. élémentaire, Université de Montréal

TAYLOR, Anita, Rosegrant, Teresa, Meyer, Arthur et Samples B. Thomas, 1977, Communicating, U.S.A., New Jersey, Prentice Hall inc.

TORESSE, Bernard, 1973-1974-1975, La nouvelle pédagogie du français, Tome I: les activités de communication, Paris, O.C.D.I.

TOUGH, Joan, 1974, "Children's use of language" in Educational Review, no 26, pp. 166-179

VACHEK, Josef, 1973, Written language, Paris, Mouton

WEAVER, W. et Shannon, C.E., 1949-1975, Théorie mathématique de la communication, traduit par J. Cosmier, G. Dahan et S. Economidès, Paris, Retz, collection les classiques des sciences humaines

WEIL, Dominique, 1977, "Aspect subjectif de la parole à l'école", in Pratiques, no 17, pp. 56-65

WEINER, Norbert, 1971, Cybernétique et société, France, Union générale d'éditions, Editions des Deux Rives, collection 10/18

WILKINSON, Andrew, Stratta, Leslie et Dudley, Peter, 1974, The Quality of Listening, London, Macmillan Education Ltd

WILKINSON, Andrew, 1975, Language and Education, Oxford Studies in Education, London, Oxford University Press

WILT, Miriam, 1950, "A Study of Teacher Awareness of Listening as a Factor in Elementary Education" in Journal of Educational Research, no 43, pp. 626-636

La collection **Le français à l'école primaire** a pour objectif de faire connaître des documents d'intérêt varié produits dans le cadre du P.P.M.F. primaire de l'Université de Montréal. Ces documents s'adressent à toute personne intéressée à la didactique du français, langue maternelle, tant du point de vue pratique que théorique. La collection compte trois séries.

Perfectionnement des maîtres

Cette série regroupe des textes, des mises en situation et des ateliers destinés à susciter la réflexion et à motiver un renouvellement de la pratique de l'enseignement du français. Les professeurs chargés de la formation ou du perfectionnement des maîtres de français, les conseillers pédagogiques et les maîtres de français peuvent s'y référer.

Recherches et essais

Cette série présente les résultats de recherches et d'études produites par les professeurs, agents de recherche et conseillers pédagogiques reliés au P.P.M.F. primaire de l'Université de Montréal. Fruits d'une démarche expérimentale, analytique ou exploratoire, les documents de cette série abordent des aspects divers de la langue, de son fonctionnement et de son apprentissage, sous l'angle de la linguistique, de la psychologie ou de la pédagogie.

Documentation pédagogique

Cette série propose une documentation à caractère pratique issue de travaux et d'expérimentations menés dans la classe de français ou recensée à travers la littérature sur la didactique de la langue maternelle. Regroupées par dossiers, les situations d'apprentissage et les interventions pédagogiques suggérées sont directement utiles aux maîtres de français.

Collection publiée par le Centre de diffusion du Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire (P.P.M.F.)
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal